

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра английского языка, методики и переводоведения

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО И КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ УУД УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите

Руководитель ОПОП
44.03.01 – Педагогическое образование

Исполнитель:
Девятова Юлия Владиславовна,
обучающийся БА-44 группы
очного отделения

подпись

Профиль: иностранный язык (английский)

« ____ » _____ 2017 г

Зав. кафедрой

« ____ » _____ 2017 г

Научный руководитель:
Надточева Елена Сергеевна,
к. пед. н., доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты применения педагогических технологий как инструмента развития личностного и коммуникативного компонентов УУД в старшей школе	9
1.1. Особенности развития коммуникативных и личностных УУД учащихся старшей школы	9
1.2. Педагогические технологии и принципы их проектирования	18
1.3. Проектирование технологии развития коммуникативных и личностных учебных действий на уроках английского языка в старшей школе	32
Выводы по главе 1	48
ГЛАВА 2. Анализ эффективности технологии развития личностного и коммуникативного компонентов УУД на уроке английского языка в старшей школе	50
2.1. Оценка уровня развития коммуникативных и личностных универсальных учебных действий	50
2.2. Результаты практического применения технологии развития исследуемых УУД: описание и анализ	55
Выводы по главе 2	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	70
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	93
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	95
ПРИЛОЖЕНИЕ 7	100
ПРИЛОЖЕНИЕ 8	102

ПРИЛОЖЕНИЕ 9	105
ПРИЛОЖЕНИЕ 10	114
ПРИЛОЖЕНИЕ 11	115
ПРИЛОЖЕНИЕ 12	118
ПРИЛОЖЕНИЕ 13	120
ПРИЛОЖЕНИЕ 14	121
ПРИЛОЖЕНИЕ 15	122

ВВЕДЕНИЕ

Данная работа посвящена исследованию применения педагогических технологий на уроках английского языка в старших классах школы с целью развития коммуникативного и личностного аспекта универсальных учебных действий.

В связи со сменой принципов, ориентиров и целей образования с введением Федеральных государственных образовательных стандартов становится необходимым разрабатывать новые инструменты, способные обеспечить решение поставленных перед учителем задач, в частности реализацию системно-деятельностного подхода, а также формирование и развитие универсальных учебных действий.

Актуальность данного исследования обусловлена повышенным вниманием научного сообщества к проблеме развития универсальных учебных действий в старших классах в последние десять лет [Асмолов, Бурменская, Володарская 2011; Васильева 2011; Суханова 2011; Суховых 2011; Чайка 2013; Сыромятников, Кузнецова 2015; Тимиргалиева 2013; Чопова 2013, Турчен 2013]. В сфере интересов современных исследователей находятся применение педагогических технологий как средства развития универсальных учебных действий в старшей школе [Пузеп, Терещенко 2016], а также применение педагогических технологий разного типа на уроках английского языка: проектная технология [Куркова 2010; Милишкевич 2010; Ваторопина 2013; Семенова 2007]; CLIL технология [Лаптева 2012; Юрасова, Горбачева 2015]; игровые технологии [Дмитриева 2012; Новикова 2014; Назарова 2015]; фреймовая технология [Лесовая 2011]; арт-технология [Есаулова 2012]; технология «Ролевая игра проблемной направленности» [Козлов 2012]; технология творческих мастерских [Чебачева 2015].

Подобный интерес к реализации технологического подхода связан с наличием противоречия в современном образовании, которое может быть описано как невозможность решения задач, обозначенных образовательным стандартом, с помощью средств традиционного обучения.

Новизна исследования заключается в разработке новой технологии развития универсальных учебных действий коммуникативного и личностного типа на уроках английского языка в старшей школе, учитывающей реализацию системно-деятельностного подхода и позволяющей эффективно решать задачи, обозначенные в новом образовательном стандарте.

В качестве объекта исследования мы рассматриваем процесс развития универсальных учебных действий коммуникативного и личностного типа на уроках английского языка у учащихся старшей школы.

Предметом исследования является технология развития универсальных учебных действий коммуникативного и личностного типа на уроках английского языка в старшей школе.

Цель данного исследования – теоретическая разработка и экспериментальная проверка эффективности спроектированной технологии развития коммуникативного и личностного компонента универсальных учебных действий на уроке английского языка в старшей школе.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть особенности развития коммуникативных и личностных универсальных учебных действий у учащихся старших классов;
- 2) рассмотреть понятие «педагогические технологии» и обозначить принципы их проектирования;
- 3) спроектировать технологию развития коммуникативных и личностных универсальных учебных действий на уроках английского языка в старшей школе;

- 4) провести первичный срез уровня исследуемых действий с целью последующего выявления эффективности технологии в развитии данного типа действий;
- 5) применить спроектированный технологический алгоритм и провести повторную уровневую диагностику исследуемых действий для определения эффективности технологии относительно заявленной цели исследования.

Теоретической основой исследования послужили научные работы отечественных авторов, посвященные таким отечественных и зарубежных авторов как А.Г. Асмолов: исследование системно-деятельностного подхода в обучении, формирования и развития универсальных учебных действий как одного из основных положений Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения [Асмолов 2009; Асмолов, Бурменская, Володарская 2008; 2010; 2011]; А.В. Хуторской, В.В. Рубцов: исследование системно-деятельностного подхода к обучению [Рубцов 2008; Хуторской 2012]; Л.С. Выготский: исследование развития высших психических функций в школьном возрасте, проблемы возрастной периодизации, особенности кризиса 17 лет [Выготский 1960, 1983, 1984]; Д.Б. Эльконин: исследование проблемы возрастной периодизации, а также феномена игровой деятельности [Эльконин 1989, 1999]; исследования, посвященные педагогическим технологиям (М.Ю. Олешков [Олешков 2005]; А.А. Мицкевич [Мицкевич 2008]; А.Д. Ахтарова [Ахтарова 2012]; Т.С. Арутюнова [Арутюнова 2015]; М.К. Романченко, А.В. Шалбаева [Романченко, Шалбаева 2016]); исследования зарубежных ученых: В.В. Robin: особенности применения технологии цифрового повествования в образовании [Robin 2008, 2016]; эффективность технологии цифрового повествования в школьной среде [Smeda, Dakich, Sharda 2014; Salmon 2007].

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: изучение и анализ литературных и научных источников, сравнение и сопоставление точек зрения методистов по исследуемой проблеме, классификация, анкетирование, педагогическое наблюдение, естественный эксперимент.

Теоретическая значимость исследования связана с тем, что данное исследование вносит вклад в углубление рассмотрения проблемы развития универсальных учебных действий путем использования новых образовательных технологий.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут использоваться учителями и студентами старших курсов при подготовке и проведении занятий по предмету «Английский язык» в старших классах для развития у учащихся коммуникативных и личностных универсальных учебных действий.

Апробация исследования. Материалы данного исследования были представлены на IX международной студенческой научно-практической конференции, посвященной проблемам лингвистики и методики, которая прошла 12 апреля 2017 г. в Институте иностранных языков УрГПУ.

Материалы исследования, касающиеся применения технологии цифрового повествования в развитии универсальных учебных действий, были представлены на VIII международной студенческой научно-практической конференции, посвященной проблемам лингвистики и методики, которая прошла 12 апреля 2016 г. в Институте иностранных языков УрГПУ. Исследование отмечено дипломом конкурса научно-исследовательских работ студентов «Научный Олимп» II степени.

Структура работы. В соответствии с целями и задачами исследования работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 91 источник, и 15 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО И КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ УУД В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В данной главе будут рассмотрены особенности развития коммуникативных и личностных УУД учащихся старших классов. Нами будет раскрыт феномен педагогических технологий, а также описаны принципы проектирования педагогических технологий согласно современным научным взглядам. На основе теоретических изысканий мы спроектируем технологию развития коммуникативных и личностных учебных действий в старшей школе в контексте урока английского языка.

1.1. Особенности развития коммуникативных и личностных УУД учащихся старшей школы

Понятие об универсальных учебных действиях пришло в отечественную педагогику с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Деятельностный характер стандарта обусловил формулировку цели школьного обучения как умение учиться, в отличие от ранее принятой направленности на усвоение знаний, умений, навыков. Соответственно, в качестве результатов обозначено не изолированное от жизни изучение системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, а овладение видами деятельности, которые выпускники смогут использовать для решения жизненных задач [Асмолов, Бурменская, Володарская 2010: 7].

В контексте обозначенной цели и результатов обучения приобретает значимость феномен универсальных учебных действий как составляющей метапредметных и личностных результатов. Термин «универсальные учебные действия», так же как и концепция их развития, был предложен группой российских ученых: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова [Асмолов, Бурменская, Володарская 2008: 3]. В работах обозначенных авторов, посвященных формированию и развитию универсальных учебных действий на разных этапах школьного обучения, предложено определение рассматриваемого нами термина в широком и узком смысле:

- в широком смысле термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [там же: 27];

- в более узком значении данный термин определяется как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [там же].

В исследовании, проведенном нами в 2015-2016 гг., мы проанализировали научные работы разных авторов о формировании и развитии универсальных учебных действий и выяснили, что вышеотмеченные определения, предложенные А.Г. Асмоловым и его коллегами, чаще всего используются как взаимодополняющие, что позволило нам выделить данные определения как основные.

Выделяют такие функции универсальных учебных действий как:

- 1) обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать

необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

2) создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области [Асмолов, Бурменская, Володарская 2008: 27].

Создатели концепции формирования и развития универсальных учебных действий подразделяют их на четыре блока:

- 1) личностный;
- 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции);
- 3) познавательный;
- 4) коммуникативный [Асмолов, Бурменская, Володарская 2008: 28].

Общая классификация универсальных учебных действий по указанным блокам, предложенная авторами концепции, представлена в приложении 1 [см. Приложение 1].

Формирование и развитие универсальных учебных действий как неотъемлемого компонента структуры учебной деятельности основывается на психических и физиологических особенностях возраста, в котором обозначенные действия предлагается развивать. Информация об особенностях развития психики и физиологии ребенка в исследуемом возрасте позволяет определить целесообразность развития того или иного типа действий в данном возрасте, а также определить, к формированию или развитию каких действий данный ребенок\подросток\юноша наиболее сензитивен.

Освещая развитие универсальных учебных действий в старшем школьном возрасте, следует отметить, что многие психологи, исследующие проблемы возрастной периодизации, относят данный возраст к периоду юности. Соответственно, процесс развития универсальных учебных действий

будет строиться исходя из особенностей организма на этапе юношества. Границы юношеского возраста определяются исходя из известных науке данных о морфологии, физиологии и биохимии, а также данных по динамике и диапазоне возможных физических и психических достижений [Мухина 2006: 490].

Л.И. Божович в своем труде, посвященном формированию личности в детском возрасте, определяет старший школьный возраст как отдельный период развития психики ребенка. По мнению Божович, старший школьный возраст не следует рассматривать только как вторую фазу подросткового возраста, фазу стабилизации всех психических и физиологических процессов и закрепления всего приобретенного ребенком в процессе развития. Необходимо принимать во внимание изменения, происходящие в структуре личности старшего школьника, а именно, стоит обратить внимание на то, что имеют место существенные качественно-своеобразные процессы развития, характеризующие последний, завершающий этап формирования личности в онтогенезе [Божович 2008: 276].

И.С. Кон [Кон 1979: 44], В.С. Мухина [Мухина 2006: 490] определяют старший школьный возраст (16-17 лет) как юность.

Д.Б. Эльконин [Шаповаленко 2005: 150], И.Ю. Кулагина [Кулагина, Коллюцкий 2001: 118], Н.Н. Палагина [Палагина 2005: 222], Б.С. Волков [Волков 2006: 3], Л.Д. Столяренко [Столяренко 2003: 152], Р.В. Овчарова [Овчарова 2005: 278] отмечают принадлежность старшего школьного возраста к ранней юности.

Юношеский возраст несет в себе значение переходного к взрослости этапа. По мнению И.В. Шаповаленко, сложность определения момента перехода из подросткового возраста в юношеский, так называемой границы взрослости, связана с многогранностью понятия «взрослость». Данное понятие включает в себя несколько аспектов: биологическая взрослость как половая зрелость, способность к рождению детей, продолжению рода;

социальная зрелость как экономическая независимость, принятие ролей взрослого человека; психологическая зрелость как наличие зрелой личностной идентичности [Шаповаленко 2005: 262]. Каждый из аспектов обладает своим мерилom зрелости; так, с биологической точки зрения человек может считаться взрослым, но социальной и психологической зрелости он может и не достичь. Процесс взросления сугубо индивидуален для каждого, следовательно, граница перехода в юность также будет у каждого подростка своей.

Исходя из понимания юношеского возраста как переходного периода, сопровождающегося переоценкой ценностей, мотивов, переосмыслением интересов и потребностей, имеются все основания обозначить этот возраст как критический. Учеными, в частности Л.С. Выготским [Выготский 1984: 256], К.Н. Поливановой [Поливанова 2000: 36], И.Ю. Кулагиной [Кулагина, Коллюцкий 2001: 131] отдельно был отмечен «кризис 17 лет», возникающий на рубеже привычной школьной и новой взрослой жизни. На основе совершенно новой, впервые возникающей социальной ситуации развития происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций школьника, определяющие перестройку на этой основе и всех других его психологических особенностей [Божович 2008: 276].

Социальная ситуация развития в старшем школьном возрасте имеет свои характерные особенности. В первую очередь следует отметить, что старший школьник стоит на пороге важных перемен, а именно вступления в самостоятельную жизнь. За два года (10-11 класс) ему необходимо составить свой жизненный план, а именно решить вопрос профессионального самоопределения – кем быть – и вопрос личностного или морального самоопределения – каким быть. Как отмечает И.Ю. Кулагина, жизненный план качественно отличается от подростковых туманных представлений и мечт о будущем. Нельзя назвать жизненной перспективой планы, которые

сводятся к намерению учиться, заниматься в будущем интересной работой, иметь верных друзей и много путешествовать, это еще не жизненный план. «Старшеклассник должен не просто представлять себе свое будущее в общих чертах, а осознавать способы достижения поставленных жизненных целей» [Кулагина, Колюцкий 2001: 121].

Личность старшеклассника приобретает качественно новые особенности, однако данные особенности связаны не столько с формированием отдельных психических функций, сколько с кардинальными изменениями в самой структуре личности и ее содержании, а именно формирующимся мировоззрением, обобщенной формой самосознания («Я-концепция»), самоопределением (психосоциальная идентичность, поиск смысла жизни, восприятие психологического времени) и др. [там же: 279].

Психологическая задача самоопределения как центрального новообразования раннего юношеского возраста обуславливает ведущий вид деятельности старшеклассника: главной становится учебно-профессиональная деятельность [Овчарова 2005: 278].

Авторы концепции развития универсальных учебных действий в старшей школе понимают самоопределение как определение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, определение своего «способа жизни» и места в обществе [Асмолов, Бурменская, Володарская 2011: 109].

Исследования, посвященные развитию и качеству Я-концепции у молодых людей, а также исследованию соотношений между Я реальным и Я идеальным, особенно важным в этот период, подчеркивают, что по мере взросления, накопления опыта реальной деятельности и общения, оценка собственной личности становится более реалистичной, и возрастает независимость от мнения родителей и учителей [Шаповаленко 2005: 275].

Позитивная Я-концепция, что проявляется в чувстве самоуважения, самооценности, благоприятно влияет на постановку перспективных целей и

активное стремление к их достижению. Однако, переоценка собственных возможностей, так называемая «юношеская самоуверенность», встречается достаточно часто и порой толкает молодых людей на неоправданный риск [там же].

Отрицательная Я-концепция, среди проявлений которой можно отметить низкую самооценку и низкий уровень притязаний, слабую веру в себя, боязнь получить отказ, осуществляет наиболее негативное воздействие. Со сниженным самоуважением и негативной самооценкой связывают такие проявления как социальную пассивность, одиночество, конформистскую позицию, деградацию, агрессивность и, наконец, преступность [там же: 276].

Исходя из социальной ситуации развития и изменений структуры личности старшеклассника, можно, по мнению Р.В. Овчаровой, определить психологические трудности возраста [см. Приложение 2], среди которых наиболее ярко выражены проблема самоопределения, как требование социума, и проблема межличностного общения, переходящего, по сравнению с подростковым возрастом, на качественно новый уровень.

Процесс общения в юношеском возрасте приобретает особую значимость. А.В. Мудрик выделяет юношеское общение как отдельный тип общения, доминирующий в 10-11 классах [Мудрик 2001: 132]. Характер общения в этом возрасте, как отмечает А.В. Мудрик, является ценностно-ориентирующим, что четко прослеживается в ведущей тематике бесед старшеклассников: обсуждение личных дел (своих и партнеров), взаимоотношений людей, своего прошлого, планов на будущее, взаимоотношений юношей и девушек, отношений с товарищами, отношений с учителями, отношений с родителями, своего развития – физического и интеллектуального (международная и внутренняя политика, кинофильмы, телепередачи, театр, искусство, спорт и способы физического совершенствования, литература, музыка, мода) [там же: 134].

Для юношеского возраста характерно появление диалога нового специфического типа – исповедного, который характерен для дружеского общения, это возможность «излить душу», поделиться своими переживаниями, секретами и надеяться на совет, взаимопонимание, эмоциональное тепло, искренность. В то же время, все другие типы диалогов (фатический, информационный, дискуссионный) юношескому общению также свойственны [Шаповаленко 2005: 279; Мудрик 2001: 133].

В юношеском возрасте происходит увеличение потребности в общении, увеличение времени на общение и расширение его круга (не только в школе, семье, по соседству, но и в разных географических, социальных, виртуальных пространствах), происходят изменения в ориентации на предпочитаемые места общения: наряду с ориентацией преимущественно на общение дома и в школе, происходит дальнейшее освоение социального пространства (улиц, центра города) [Шаповаленко 2005: 279; Волков 2006: 62].

Помимо общения со сверстниками изменениям подвергается и общение с взрослыми, в частности с родителями. Ослабляется напряжение подросткового возраста, решается проблема автономии выросших детей, проблема авторитета родителей и проблема взаимопонимания между поколениями. Несмотря на сложность построения взаимоотношений с взрослыми, старшеклассники, согласно анкетному исследованию И.В. Шаповаленко, считают, что понимание именно взрослых (родителей, матери, отца – ответы участников анкетирования), а не сверстников, для них важнее; соответственно, влияние родителей по многим важным проблемам остается для юношей и девушек преобладающим. Содержание общения с взрослыми включает в себя следующие проблемы: поиск смысла жизни, познание самого себя, жизненные планы и пути их реализации, взаимоотношения между людьми, получение информации, связанной с

областью интересов старшеклассника и профессиональной принадлежностью взрослого [Шаповаленко 2005: 278].

Опираясь на психологические изыскания относительно старшего школьного возраста, создатели концепции развития универсальных учебных действий выделяют самоопределение в качестве центрального новообразования возраста и, соответственно, личностные действия самоопределения становятся в центре системы УУД [Асмолов, Бурменская, Володарская 2011: 109]. В частности, блок личностных универсальных учебных действий включает в себя следующие действия:

- жизненного, личностного и предварительного профессионального самоопределения;
- смыслополагания на основе развития мотивации и целеполагания учения;
- развития Я-концепции и самооценки;
- развития морального сознания и ориентации учащегося в сфере нравственно-этических отношений [там же: 110].

Действие смыслообразования (смыслополагания) раскрывается авторами концепции как установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, а действие построения жизненных планов во временной перспективе как позволяющее установить связь учебной деятельности с целями и задачами планируемой профессиональной карьеры. Подросток должен видеть связь учения и его результатов и реализации жизненных планов в долгосрочной перспективе, уметь ответить на вопрос «какое значение, смысл имеет для меня учение в будущей взрослой жизни» [там же].

Действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания основывается на формировании ценностной иерархии сознания и обеспечивает развитие моральной компетентности подростка как готовности

и способности к принятию решения в условиях моральной дилеммы в процессе личностного самоопределения.

Коммуникативную компетентность можно определить как умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. Психологический анализ содержания коммуникативной деятельности позволил выделить в ней несколько базовых компонентов: познавательный, эмоциональный, поведенческий и личностный [там же: 109].

Перечень коммуникативных действий, предлагаемых авторами концепции к развитию в старшей школе, приведен в приложении 3 [см. Приложение 3].

Одним из продуктивных способов развития универсальных учебных действий является применение в образовательном процессе педагогических технологий [Балашова, Ермолова, Потылицына 2009; Давыдова, Смирных 2012]. В следующем пункте главы нами будет освещен феномен педагогических технологий в контексте развития универсальных учебных действий личностного и коммуникативного типа.

1.2. Педагогические технологии и принципы их проектирования

Обращение современной педагогической мысли к технологическому подходу обусловлено многими факторами, которые оказывают непосредственное влияние на результат педагогической работы.

Рассматривая педагогические технологии как инструмент в руках учителя, Н.И. Запрудский [Запрудский 2004: 9] заявляет, что они позволяют

умело и эффективно решать проблемы учебно-воспитательного процесса. В его работе выделены несколько основных проблем, решение которых не представляется возможным осуществить с помощью средств традиционного обучения:

- отчуждение содержания обучения от ребенка;
- недостаточно эффективная работа школы по социализации обучающихся;
- «недополучение» многими учениками и выпускниками школ тех знаний и умений, которые нормируются учебными программами и требуются от абитуриентов вузов;
- проблема достижения проблема физиологического и психологического здоровья детей (нарушения осанки и болезни глаз, страхи и депрессии);
- проблема профессионального дискомфорта (неудовлетворенность учителя как учебным процессом, так и его результатами).

М.Ю. Олешков указывает, что обозначенная Стандартом основная цель образовательного процесса – научить учиться – не может быть достигнута вне так называемого «технологического» поля, и выделяет несколько факторов, обуславливающих необходимость овладения основами технологизации образовательного процесса [Олешков 2011: 2]:

- тенденция к реализации системного подхода в решении педагогических проблем, касающихся проектирования процесса обучения, разработки технологии обучения предмету, создания авторской педагогической системы и конструирования деятельности учащихся на уроке по усвоению новых понятий;
- необходимость активизации процесса овладения знаниями, умениями, навыками в связи с а также создания условия для творческой деятельности обучаемых на уроке;

- рост потребности в специалистах, способных разрабатывать модели, проекты, программы обучения, технологии обучения предмету в новых социально-экономических условиях, связанных с модернизацией и технологизацией образовательного пространства, с введением государственных образовательных стандартов;

- невозможность реализации средствами традиционной педагогики деятельностного подхода, предписанного Стандартом, а именно задачи «учить учиться», без «выхода» на технологический уровень [Олешков 2005: 6].

По мнению Олешкова, технологический подход к обучению позволит решить проблемы, сформулированные в следующих вопросах:

1. Как обеспечить гарантированность достижения целей?
2. Как достичь запланированных результатов обучения?
3. Как повысить эффективность образовательного процесса?

Н.Е. Щуркова рассматривает технологизацию образования с философских позиций, объясняя целесообразность использования педагогических технологий сложностью и тонкостью человека как социально-психологического феномена. Обозначенная сложность обусловлена такой особенностью человека как опосредованное усвоение любых достижений культуры; личностный мир ребенка не заимствует их непосредственно и просто. Подобное устройство духовной структуры личности обуславливает необходимость применения тонких методов воздействия, соответствующих тонкости внутреннего мира человека, что соответственно требует разработки тонких операционных воздействий. Как отмечает Н.Е. Щуркова, выйти на технологический уровень – означает выйти на уровень операционный, когда научно обосновываются производимые операции для получения результата [Щуркова 2002: 2-3].

Рассматривая применение технологий в рамках образовательного процесса, следует прежде всего обозначить, что подразумевается под

термином «технология». В первую очередь стоит отметить метапредметность данного понятия, т.е. применимость в различных областях человеческого знания. Г.К. Селевко предлагает общее понимание технологии как «научно и/или практически обоснованной системы деятельности, применяемой человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей» [Селевко 1998: 34].

В ходе анализа литературных источников нами было отмечено многообразие трактовок понятия «педагогическая технология» [см. Приложение 4]. Справедливо отмечено М.Ю. Олешковым, что в современной педагогике термин «технология» употребляется весьма произвольно [Олешков 2011: 2].

Согласно Г.Е. Муравьевой, можно выделить четыре основных подхода к определению педагогической технологии, в рамках которых данное понятие рассматривается как дидактическая концепция, часть педагогической науки; педагогическая система; педагогический процесс; процедура (алгоритм) деятельности учителя и учащихся [Муравьева 2005: 17].

Е.В. Коротаева подразделяет многообразие определений на три группы, отмечая, что чаще всего педагогическую технологию определяют как совокупность определенных приемов и методов; помимо этого под педагогической технологией понимают процессы, а также целое научное направление [Коротаева 2005: 9-10].

В соответствии с целями и задачами исследования в качестве основного нами было принято определение В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой, раскрывающее понятие «педагогическая технология» как отработанную систему операций и действий, с наибольшей вероятностью обеспечивающую получение искомых результатов, алгоритм педагогического процесса, используемый в типовых ситуациях [Загвязинский, Закирова 2008: 25].

Говоря о признаках педагогической технологии, следует заметить, что единого мнения относительно данного аспекта среди ученых также нет. Выделяют множество признаков, и каждый исследователь определяет свой набор. Так, Г.Е. Муравьева выделяет следующие основные признаки технологии обучения как процедуры деятельности: целенаправленность; целостность; научная обоснованность; направленность на результат; планируемость; высокая эффективность; системность; комфортность для учителя и учащихся; законосообразность; проектируемость; надежность; гарантированность результата [Муравьева 2005:18].

П.И. Пидкасистый в качестве черт педагогической технологии выделяет диагностично поставленные цели, ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей, постоянная обратная связь (текущая и итоговая оценка результатов), воспроизводимость всего обучающего цикла [Пидкасистый 1998: 182].

М.А. Чошанов выделяет общие признаки технологии (технология является процессуальной категорией; технологию можно представить как совокупность методов изменения состояния объекта; направлена на проектирование и использование эффективных и экономичных процессов), а также признаки, специфические для педагогической технологии (диагностичное целеообразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация) [Чошанов 1996: 2].

В.Н. Саяпин и Н.Н. Саяпина считают, что при анализе педагогической технологии следует выделять следующие ее признаки [Саяпин, Саяпина 2009: 26]:

- уровень ее применения
- философскую основу;
- ведущую концепцию усвоения знаний;
- отличительный характер содержания образования;

- организационные формы обучения;
- преобладающий метод обучения;
- категорию обучаемых.

Понятие «педагогическая технология» часто подменяется другими, на первый взгляд схожими, такими как «образовательная технология», «технология обучения», «методика обучения». Однако многие исследователи проводят четкую границу между данными понятиями.

Согласно взглядам Г.К. Селевко, понятие «образовательная технология» представляется несколько более широким, чем понятие «педагогическая технология», поскольку образование, помимо педагогических аспектов, включает также аспекты социальные, социально-политические, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и т.д. [Селевко 2005: 10]. Также Г.К. Селевко отмечает, что педагогика традиционно охватывает обучение и воспитание, а образование помимо двух отмеченных сфер включает развитие ребёнка.

Относительно тождественности понятий «педагогическая технология» и «технология обучения» высказывался П.И. Пидкасистый [Пидкасистый 1998: 181].

В то же время, В.Н. Саяпин и Н.Н. Саяпина обращают внимание на то, что если рассматривать понятие «педагогическая технология» как приемы работы в сфере обучения и воспитания, то становится очевидным, что понятие «педагогическая технология» шире, чем понятия «технология обучения» и «технология воспитания» [Саяпин, Саяпина 2009: 24].

Частым случаем является смешение понятий «технология обучения» и «методика обучения». Е.В. Коротаева [Коротаева 2005: 19] отмечает, что из трех точек зрения на проблему дифференциации данных понятий среди педагогов-практиков наиболее часто встречается первая, а именно взаимозаменяемость рассматриваемых понятий. Е.В. Коротаева подчеркивает, что подобный подход к определению данных понятий говорит

о недостаточном понимании сущности и задач в отношении и методических подходов, и технологических подходов. По результатам сравнительного анализа понятий «технология обучения» и «методика обучения» Е.В. Коротаева предлагает таблицу, наглядно демонстрирующую, что методика обучения и педагогическая технология являются двумя самостоятельными направлениями в педагогической науке и практике [там же: 21] [см. Приложение 5, Таблица 5.1].

Г.К. Селевко, отмечая многообразие определений понятий «технология», «методика», «технология обучения» и «методика обучения», устанавливает, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии становятся частью методик обучения. [Селевко 2005: 41].

Многообразие классификаций педагогических технологий представлено в приложении 6 [см. Приложение 6].

Как уже было отмечено ранее, технологии обладают таким свойством как проектируемость. И.А. Колесникова выделяет ряд универсальных процедурных моментов, являющихся обязательными при проектировании любой педагогической технологии [Колесникова 2005: 224-225].

Первый момент – это *определение характера и круга целей*, инструментом достижения которых может являться проектируемая технология и которые прогнозируют качество и количество возможных педагогических результатов. При создании технологии обучения мы с самого начала ориентируемся на достижение дидактических целей и получение необходимого нам результата обучения. Воспитательная технология реализует воспитательные цели и ведет к получению воспитательного результата. Технология управления обеспечивает результат на уровне управления и т.д. Таким образом, проектирование технологии не представляется возможным без сформированного четкого представления о природе процессов, активизацию и развертывание которых она призвана

обеспечить, а также о видах результатов, к которым данные процессы могут привести.

Второй момент касается составления представления о диапазоне и характере программируемых (желаемых) пошаговых и итоговых изменений (личности, процесса, условий) на этапе разработки замысла, а также проверки наличия *возможности технологизации процесса*, о котором идет речь. По мнению И.А. Колесниковой, можно говорить о наличии технологий формирования навыка красивого письма, организации и проведения групповой дискуссии, коллективных творческих дел. Однако когда речь заходит о технологиях, связанных с воспитанием определенных личностных свойств, И.А. Колесникова отмечает, что представить, как может «выглядеть» технология воспитания доброты или порядочности, крайне трудно.

Третий момент – соблюдение важного *правила соответствия педагогической цели структуре и масштабу субъектов образовательного процесса*. Анализ, основанный на ориентации на конкретного субъекта, сразу же позволит оценить достижимость (реальность) выбранной цели, поскольку та или иная технология воспитания (обучения) оптимально действует в рамках субъекта определенного масштаба. Это происходит потому, что каждая из личностных характеристик исходно формируется на «своем» социально-психологическом уровне. Соборность, коллективизм, патриотизм зарождаются в массах людей, их невозможно обрести в одиночку. Владение учебным навыком, чувство личной ответственности формируются индивидуальным путем.

Четвертый (и последний) момент обязывает педагога иметь системно-структурное представление о предмете проектирования, в данном случае о структуре технологии, ее компонентном составе и природе связей. В теории педагогики по этому вопросу существуют значительные разночтения,

поэтому необходимо ознакомиться с наличествующими точками зрения и принять ту, которая кажется более релевантной и обоснованной.

Процесс проектирования педагогической технологии включает в себя процедуры подбора. Основой данных процедур выступают прогностические умения и практический опыт педагога, а также умение педагога представить управление тем или иным педагогическим процессом в форме алгоритма, иными словами создать логическую последовательность профессиональных действий (технологических шагов), которые необходимы для получения требуемого результата. Изначально это делается на уровне прогностической модели.

Подбор компонентов для конструирования модели технологии в системе «технологический шаг – логическая цепочка действий – технология», по мнению И.А. Колесниковой, зависит от объективной логики развития того или иного педагогического процесса. Данный факт требует от педагога иметь представление о механизмах и условиях развития (формирования) желаемых характеристик (например, познавательного интереса, коллективизма, национального самосознания и др.). Логика развития процесса задает следующие параметры технологии: последовательность решения педагогических задач, порядок расположения системы педагогических действий во времени, этапы, стадии, циклы развития образовательного процесса. Значения этих параметров определяют количественные и качественные характеристики необходимых технологических шагов.

При моделировании каждого технического шага необходимо ответить на следующие вопросы [там же: 226]:

1. Какое педагогическое средство (действие) целесообразно применить в данный момент? Каков педагогический смысл его использования «здесь и сейчас»?

2. К субъекту какого масштаба будет обращено действие, кто выступит в качестве его адресата?

3. В какой форме и каком диапазоне возможна внешняя реакция на действие, произведенное педагогом? Какова предполагаемая внутренняя реакция соответствующего субъекта (концентрация внимания, эмоциональный отклик, физиологическая активность и др.). Как может при этом измениться ситуация, контекст и характер педагогического взаимодействия?

4. Что именно гарантирует успешность действия? (объективные закономерности, характер ситуации, созданные предпосылки и др.)?

5. Что может помешать выполнению технологического шага?

6. Какие варианты действий возможны в случае неуспеха действия? (отрицательной или индифферентной реакции)?

7. Какие предпосылки созданы для развития логики педагогического процесса и перехода к следующему технологическому шагу?

Любой технологический шаг должен быть осмыслен с точки зрения необходимости и оптимальности в данной ситуации.

Для получения предполагаемого результата следует прогнозировать технологически необходимый результат каждого шага (например, концентрация внимания, получение необходимой эмоциональной реакции, правильное выполнение задания, получение творческого продукта, проявление момента осмысления) и показатели его успешности. Достигнутый на определенном шаге результат будет служить предпосылкой к сохранению преемственности в технологической цепочке.

В рамках технологии каждый выполненный шаг требует обратной связи, формы которой также устанавливаются заблаговременно. После каждого акта обратной связи прогнозируются два варианта последующих действий: для удачного прохождения шага и в случае получения незапланированного эффекта. Помимо этого, в структуру любой технологии

как инструмента работы с человеком закладываются действия, направленные на снятие физиологических, психологических, социальных и других рисков.

Каждая технология имеет временные и пространственные границы эффективного применения. Так, по отношению к субъекту определенного типа существуют оптимальные (необходимые и достаточные) сроки приложения педагогических усилий, обусловленные циклами жизнедеятельности, готовностью к переменам, инерцией. Например, при работе с совокупным субъектом нельзя не учитывать законов групповой динамики, этапности развития коллектива, синергетических процессов, происходящих на уровне больших масс людей. Взаимодействуя с индивидуальностью, необходимо ориентироваться на ее специфические особенности, реальный возраст, жизненный опыт и др.

Возникает также необходимость «запрограммировать» вход субъектов педагогической деятельности в технологический режим и выход из него, что осуществляется путем включения в структуру технологии профессиональных гарантий ее запуска. Такие гарантии появляются лишь при осведомленности педагога о механизмах, обеспечивающих успешность педагогического взаимодействия. Выбор «пускового средства» зависит во многом от субъекта, с которым предстоит работа, в частности от его характеристик, и от особенностей ситуации применения технологии.

Необходимым компонентом проектирования технологии является предвидение времени и формы получения итогового результата, т.е. следует четко представлять, когда и в чем именно выразится проектируемый результат и какие могут проявиться эффекты помимо проектируемого. Конечным этапом построения технологической цепочки становится выход участников педагогического процесса из технологии, обязательным условием которого является обеспечение психологического комфорта, так называемое «положительное последствие» [Колесникова 2005: 228]. В противном случае могут иметь место нежелательные эффекты; например, отсутствие

должной рефлексии после игротехнического события провоцирует глубокие психологические переживания участников в течение долгого периода после непосредственного окончания игрового действия.

Л.К. Гребенкина выделяет следующие этапы процесса проектирования: концептуальный, методический, операционный, аналитический, контрольно-оценочный, результативный [Гребенкина, Байкова 2000: 11].

Е.В. Колесникова, основываясь на работах В.В. Серикова [Сериков 1994], Н.А. Масюковой [Масюкова 1999], Е.С. Заир-Бек [Заир-Бек 1995], описывает алгоритм проектирования педагогических технологий для решения прикладных задач [Колесникова 2005: 75-102]:

1) *предпроектный этап* (также *предварительный*, или *стартовый*):

- a. *диагностика ситуации* (предварительное изучение окружающего мира и определение трех аспектов: что именно нас не устраивает в окружающем мире, в природной или социальной среде, в людях, в самих себе; какие возможности и ресурсы имеются в наличии для внесения желательных изменений; каковы могут быть последствия вмешательства в существующее положение вещей);
- b. *проблематизация* (выявление проблем, их формулировка, систематизация и иерархизация);
- c. *концептуализация* (выработка определенной понятной теоретической позиции, основанной на осознанном отборе подходов, идей, теоретических положений, принципов, на которых будет строиться проектная деятельность или на интерпретации имеющихся исследовательских данных);
- d. *форматирование проекта* (определение времени, пространства, контекста проекта, круга его участников, «территориальное» самоопределение: физическое пространство проекта (географический и территориальный диапазон исследования проблематики и применения продукта); социальное пространство проекта (возможность охвата

проектам влиянием тех или иных групп профессионального сообщества, социальных или возрастных групп); культурное пространство проекта (монокультурное, биполярное, кросскультурное); ценностно-смысловое пространство содержания, технологий, диагностики результатов проекта, обусловленное субъективными предпочтениями участников; пространство проблем; информационное пространство; виртуальное пространство);

2) этап реализации проекта;

3) рефлексивный этап (включает в себя оценку не только продуктного, но и человеческого результата проекта, может быть назван «уроки проекта». Рефлексируются, прежде всего, ход проекта и система отношений, которая в нем сложилась; это и видение себя со стороны – «здесь и сейчас», и ретроспективный взгляд на проделанную работу, и взгляд в будущее. Задача педагога на этом этапе – выбор подходящих техник рефлексии на основе следующих аспектов:

- a. выбор предмета рефлексии, значимого для основного числа участников;
- b. его функционально-целевое структурирование, задающее предстоящий «мыслительный маршрут»;
- c. определение типа предстоящей рефлексии и ее категориального контекста;
- d. нормирование рефлексивной деятельности (установление регламента, правил);
- e. прогнозирование способов удерживания позиции «активного созерцания» на период, необходимый для полноты процедуры рефлексии;
- f. формирование психологической готовности принять любое, даже критическое мнение, полученное в ходе рефлексивной деятельности);

4) послепроектный этап (следует непосредственно после завершения проектных действий, получения представления и оценки результатов. Определение объективной жизнеспособности проекта и дальнейшей судьбы полученного продукта, возможные варианты: переход к новому проекту; интеграция с другими проектами и т.д.).

Таким образом, нами получен общий алгоритм проектирования педагогической технологии, который имеет следующий вид [Колесникова 2005: 123]:

1. Предпроектный этап.

Процедуры внутри этапа: исследование (диагностика), проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, форматирование проекта, его предварительная социализация.

2. Собственно реализация проекта.

Процедуры внутри этапа: уточнение цели, функций, задач и плана работы каждым из участников проекта; пошаговое выполнение запланированных проектных действий; коррекция хода проекта и действий его участников на основе обратной связи; получение и внутренняя оценка проектного продукта; презентация окончательных результатов работы и их внешняя экспертиза (оценка).

3. Рефлексивный этап.

Процедуры внутри этапа: рефлексия по поводу замысла проекта, его хода и результатов (соответствие результата первоначальному замыслу, качество полученного продукта, качество совместной деятельности и отношений, перспективы использования продукта и развития проекта).

4. Послепроектный этап.

Процедуры внутри этапа: распространение результатов и продуктов проектной деятельности; выбор вариантов продолжения проекта (рождение

нового проектного замысла, опирающегося на результаты предыдущего, объединение своего проекта с другими и т.д.).

Принимая во внимание возрастные психологические и физиологические особенности старших школьников, закономерности развития универсальных учебных действий в этом возрасте, а также возможности применения педагогических технологий в данном контексте и принципы их проектирования, в следующем пункте главы нами будет освещено проектирование технологии развития коммуникативных универсальных учебных действий и действия профессионального самоопределения как центрального личностного действия возраста на уроке английского языка в старшей школе.

1.3. Проектирование технологии развития коммуникативных и личностных учебных действий на уроках английского языка в старшей школе

Ориентируясь на предложенную Е.В. Колесниковой схему проектирования педагогической технологии, нами была предпринята попытка спроектировать технологию развития коммуникативных и личностных учебных действий на уроке английского языка в старшей школе. В данном пункте главы будет рассмотрен пункт 1 схемы, а именно предпроектный этап; пункты 2,3,4 подразумевают апробацию проекта, итоговую рефлекссию и прогнозирование и будут рассмотрены в главе 2 настоящего исследования ввиду их практической направленности и зависимости от практического приложения технологии, полученной в результате реализации пункта 1.

Прежде чем приступить к непосредственному проектированию, следует осветить некоторые моменты, отмеченные Е.В. Колесниковой как необходимые для учета в процессе проектирования.

В первую очередь важно определить характер и круг целей. Цель проектируемой технологии определяется нами как развитие коммуникативных универсальных учебных действий и личностного универсального учебного действия профессионального самоопределения старших школьников на уроке английского языка. Применение технологии рассчитано на небольшой временной промежуток, а именно на несколько уроков, их количество составляет от 3 до 5 в зависимости от темпа работы учащихся и количества учащихся.

Касаясь вопроса о возможности технологизации указанного процесса, а именно развития универсальных учебных действий, следует заметить, что цель овладения универсальными учебными действиями – это овладение умением учиться, приобретать знания, умения и навыки, и овладение это происходит через деятельность учащегося. По словам М.Ю. Олешкова, данная цель, существующая в рамках деятельностного подхода, не может быть достигнута средствами традиционного обучения, и наиболее подходящим решением является технологический путь решения задач обучения и воспитания [Олешков 2011: 2]. Таким образом, технологизация процесса возможна.

Руководствуясь правилом соответствия педагогической цели структуре и масштабу субъектов образовательного процесса, мы рассматриваем учащегося как субъекта образовательного процесса, чьи учебные действия предполагается развить. Рассматривая соответствие цели и субъекта, на которого данная цель направлена, мы отмечаем, что цель соответствует уровню психического развития старшеклассника и способствует дальнейшему развитию психических образований, что подтверждает соответствие цели субъекту.

Системно-структурное представление о предмете проектирования, в данном случае о структуре технологии, было нами получено в ходе освещения сущности понятия «педагогическая технология» и связанных с ним дискуссионных вопросов, которые до сих пор открыты для обсуждения.

Диагностика ситуации в начале предварительного этапа проектирования была проведена методом анализа и синтеза данных исследований, проведенных в последние десять лет

Как отмечает коллектив исследователей во главе с А.Г. Асмоловым, особую, ключевую роль в учебной деятельности подростка приобретает предварительное профессиональное самоопределение, связанное с выбором профиля обучения и построением индивидуальной траектории развития [Асмолов, Бурменская, Володарская 2011: 109]. Проанализировав теоретический и практический аспекты развития универсального учебного действия самоопределения – предварительного профессионального, личностного и жизненного, – мы выявили следующие тенденции.

В современных условиях насыщенности информационного пространства, когда существует множество предложений для старшеклассников относительно путей трудоустройства, (выбора учебного заведения для продолжения обучения, временной и сезонной занятости, кружках и секциях, в которых можно развить свои способности, приобрести дополнительные умения и навыки и т.д.), выпускнику, желающему продолжить свое образование (или трудоустроиться), сделать выбор становится все труднее [Таланова 2012].

По результатам исследования Н.М. Ходенко, процесс личностного самоопределения современных старшеклассников также сопряжён со многими внешними и внутренними трудностями. Во многом это связано с многообразными соблазнами, порождаемыми современной социальной средой, которые побуждают молодых людей прежде всего к удовлетворению биологических потребностей. Как отмечает Н.М. Ходенко, для

развивающейся личности старшеклассника, не обладающей достаточной устойчивостью, подобные соблазны выступают притягательной силой, которой бывает нелегко противостоять [Ходенко 2013: 9].

Применение педагогических технологий с целью решения проблем личностного и профессионального самоопределения старшеклассников получило большое распространение. По результатам анализа данных исследований наибольшей популярностью в профориентационной деятельности школ пользуются игровые технологии [Пряжников 2005; Овчинникова 2006; Михайленко 2011; Паудяль, Филиндаш 2015; Ершова, Калужина, Минеева 2016]. По словам Т.М. Михайленко, невозможно исчерпать и оценить значение игровой технологии развлекательно-рекреативными возможностями. По мнению исследователя, феномен игровой технологии состоит в том, что являясь развлечением, отдыхом, она в то же время способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, воспитании [Михайленко 2011: 143].

Следует отметить, что применение игровых технологий в профориентационной деятельности школ реализуются такие их функции как:

- социокультурный инструмент (игра как сильнейшее средство социализации ребенка включает в себя как контролируемые так и неконтролируемые обществом процессы целенаправленного воздействия на становление личности, усвоение знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или группе сверстников; социализация означает усвоение богатства культуры, норм воспитания и формирование юноши как личности, позволяющей функционировать в качестве полноправного члена общества);

- функция самореализации человека в игре (процесс игры важен для человека в первую очередь с точки зрения реализации себя как личности, а не результата игры, возникающей в игре конкурентной борьбы или достижения

какой-либо цели, процесс игры является пространством самореализации. Постоянное введение человеческой практики в игровую ситуацию позволяет раскрыть возможные или даже имеющиеся у человека проблемы и моделировать их снятие);

- коммуникативная функция (введение учащегося в реальный контекст крайне сложных человеческих отношений, любое игровое общество является коллективом, выступающим применительно к каждому игроку как организация и коммуникативным началом, имеющим множество коммуникативных связей) [Михайленко 2011: 144-145].

В контексте профориентационной работы приобретает особую важность такое свойство игры как амбивалентность. Данное свойство заключается в том, что игра предполагает реализацию одновременно реального и условного поведения, но при этом складывается, что воображаемы только условия, в которые играющий человек себя мысленно ставит, а чувства, которые он в этих условиях испытывает, подлинные. Условность игровых отношений активизирует возможности личности, а также способствует реализации человеком своего творческого потенциала, мобилизует его искать новые способы решения игровых (жизненных) проблем, в условиях соблюдения предписываемых игровой ролью правил и норм поведения и отношений [Эльконин 1999: 90; Михайленко 2011: 144].

Одна из технологий, предлагаемых авторами для рассмотрения, носит название «День из жизни...» или «Сон из жизни...» и представляет для нас наибольший интерес [Пряжников 2005: 159-160]. Выбор именно этой технологии был обусловлен заявленной авторами технологии целью, обозначенной как повышение уровня осознания учащимися типического и специфического в профессиональной деятельности того или иного специалиста (или, иными словами, развитие универсального учебного действия самоопределения). Подробное описание технологических шагов данной технологии приведено в приложении 7 [см. Приложение 7].

Анализируя потенциал данной игровой технологии для реализации универсальных учебных действий личностного типа, мы пришли к выводу, что ее эффективность в данном аспекте не вызывает сомнений. Однако вышеназванная технология ориентирована для использования на занятиях по профориентации, а не как средство развития личностных универсальных учебных действий на стандартном школьном уроке.

Более пристальное рассмотрение данной технологии на предмет ее возможного переориентирования на цели и задачи урока английского языка в старшей школе позволило нам определить пути модификации данной технологии для ее эффективного и целесообразного использования на школьном уроке по ФГОС.

В нашем предыдущем исследовании мы убедились в направленности технологии цифрового повествования на развитие коммуникативных универсальных учебных действий.

Стоит обозначить, что понимается нами под технологией цифрового повествования. Как отмечает Б.Р. Робин, цифровое повествование объединяет искусство рассказывать истории с воплощением истории в цифровом формате с использованием музыки, изображений, записи голоса и видео [Robin 2016: 18]. Данный инструмент рассматривается нами как технология, в соответствии с определением технологии по В.И. Загвязинскому и А.Ф. Закировой как системы операций и действий, с наибольшей вероятностью обеспечивающей получение искомых результатов [Загвязинский, Закирова 2008: 25]. Цифровой рассказ имеет ряд знаковых черт, позволяющих отличать его от простого видео, таких как выражение личного взгляда на проблему/тему истории, представление своего жизненного опыта или мнения [Hartley, McWilliam 2009: 3, Robin 2016: 19]; соблюдение композиционных канонов жанровой формы рассказа (вступление-основная часть-концовка); небольшой размер, краткость, емкость повествования [Robin 2016: 23]. Продуктом технологии является

видеофайл, содержащий историю, рассказанную и зафиксированную с помощью цифровых средств, таких как аудио-, видео-, -фоторедакторы, средства записи аудио- и видеоматериала, поисковые машины для сбора информации в сети Интернет и т.д.

Таким образом, есть все основания предположить, что объединение вышеназванной игровой технологии, рассчитанной на развитие личностных универсальных учебных действий, и технологии цифрового повествования, направленной на развитие коммуникативных универсальных учебных действий, позволит создать технологию, эффективную, во-первых, с точки зрения удовлетворения потребностей старшего школьного возраста, и, во-вторых, с точки зрения выполнения требований образовательного Стандарта к уроку, в частности, развития универсальных учебных действий личностного и коммуникативного типа.

Проанализировав технологические цепочки рассматриваемых технологий, которые представлены в приложениях 7 и 8 [см. Приложение 7, Приложение 8], мы скомбинировали их и составили новый технологический алгоритм. При построении и упорядочивании шагов мы пользовались рекомендациями по проектированию технологических шагов, предложенной Е.В. Колесниковой, которые приведены в пункте 1.2. настоящего исследования (стр 28). Далее каждый шаг будет проанализирован с позиции семи пунктов, которые, согласно рекомендациям, необходимо осветить при проектировании технологии. Нам представляется необходимым подробно проанализировать каждый шаг технологии, поскольку от тщательности проектирования зависит достижение результата и его качество.

Шаг 1: вход в технологию: учащиеся делятся на группы – команды по созданию историй.

1. Педагогическое действие зависит от количества учащихся, принимающих участие. Если принимает участие целый класс, то могут быть применены классические способы разделения на команды: свободный

(учащиеся рассаживаются за предварительно поставленные командные столы по желанию), цветной (на входе в класс учащиеся вытягивают цветной элемент и садятся за стол того же цвета). Если группа небольшая (10-15 человек), учитель может разделить на команды на свое усмотрение, можно применить вышеуказанные способы.

2. Действие направлено на учащихся, либо осуществляется учащимися самостоятельно.

3. Старшеклассники не реагируют слишком бурно, если группа сформирована не по их предпочтениям, они понимают, что это учебный проект, они не против работы в команде.

4. Успешность действия гарантируется стремлением к общению и налаживанию контакта со сверстниками в юношеском возрасте.

5. Личная ярко выраженная неприязнь между учащимися, попавшими в одну группу при случайном распределении.

6. При возникновении подобной ситуации следует дать понять учащимся, что необходимо уметь налаживать отношения с любыми людьми. В случае если это невозможно, следует поменять состав команд.

7. Учащиеся разделены на команды и готовы работать.

Шаг 2: учитель дает установку и объясняет, что такое цифровое повествование и что будут делать учащиеся.

1. Учитель объясняет учащимся, что такое цифровая история, если они не работали с этой технологией ранее. Данный момент необходим, поскольку чем яснее учащиеся представляют ход работы и результат, тем продуктивнее и эффективнее сработает технология.

2. Действие направлено на учащихся, либо осуществляется учащимися самостоятельно.

3. Первая реакция – заинтересованность, если технология является новой для учащихся формой работы; если учащиеся уже знакомы с технологией цифрового повествования, то реакция будет зависеть от

прошлого опыта работы с технологией. Согласно исследованиям [Chung 2007; Smeda, Dakich, Sharda 2014], учащиеся заинтересованно откликаются на предложение учителя выполнить зачетную работу в творческом формате цифрового рассказа и охотно соглашаются повторить опыт при возможности. Однако следует учитывать, что реакция на предложение может быть негативной при крайней незаинтересованности учащихся, когда они не видят в предлагаемой работе источник удовлетворения своих потребностей и развития своих интересов. В таком случае, на наш взгляд, не следует акцентировать внимание учащихся на зачетном статусе предлагаемой работы и обязательности ее выполнения, поскольку фактор принуждения сводит результат работы с технологией к нулю. Необходимо подобрать или сформулировать тему истории так, чтобы обеспечить максимально возможную заинтересованность.

4. Успешность действия гарантируется социальной ситуацией развития учащихся (период личностного и предварительного профессионального самоопределения), возрастными особенностями учащихся (стремление к общению, разделению интересов).

5. Слабая заинтересованность учащихся в поиске своего дела, индифферентность по отношению к предмету, оттягивание момента самоопределения.

6. Необходимо подобрать или сформулировать тему истории так, чтобы обеспечить максимально возможную заинтересованность. Данный способ наиболее применим, поскольку мы имеем дело со сферой личностного развития учащихся, которая включает в себя потребности, мотивы и интересы, и именно тема оказывает на эти психические образования значительное влияние.

7. Учащиеся введены в курс дела, представляют, чем им предстоит заняться, и готовы к работе.

Шаг 3: распределение ролей в группе.

1. Учитель поясняет, какие функции необходимо распределить в группе.
2. Действие выполняется учащимися, состав ролей фиксируется в письменном виде.
3. Учащиеся договариваются между собой и распределяют функции. Возможны разного рода прения и разногласия.
4. Умения и навыки коммуникации, развитые у учащихся в достаточной степени, чтобы решать коммуникативные задачи такого рода.
5. Одну функцию могут не поделить несколько учащихся.
6. Вероятность неуспеха представляется крайне небольшой, поскольку старшеклассники обладают необходимыми коммуникативными умениями для решения подобных проблем.
7. Решены организационные моменты (учащиеся разделены на команды и распределили функции между собой), что обуславливает возможность перехода непосредственно к созданию истории.

Шаг 4: создание цифрового рассказа

Подшаг 4.1: выбор профессии

1. Учитель может предоставить учащимся свободу выбора, поскольку именно тема является фактором, побуждающим к деятельности.
2. Действие направлено на учащихся, либо осуществляется учащимися самостоятельно.
3. Возможно активное обсуждение, следует дать время, чтобы все смогли определиться с выбором (1-2 мин).
4. Личная заинтересованность учащихся, желание осветить какую-то конкретную профессию.
5. Большой ажиотаж, споры, неумение договариваться и идти на компромисс.
6. Авторитет учителя позволит урегулировать возникший конфликт, если учащиеся не в состоянии сделать этого сами.

7. Учащиеся выбрали профессию-тему истории и могут приступать к изучению профессии, ее особенностей и характерных черт ее представителя.

Подшаг 4.2: изучение особенностей профессии, типичные черты ее представителя, сложности, с которыми может столкнуться начинающий в этом деле.

1. Учащиеся выполняют шаг самостоятельно, т.е. учитель выступает в качестве советчика, помощника, к которому можно обратиться в случае возникновения затруднений.

2. Действие осуществляется учащимися самостоятельно, поиск информации ведется каждым учащимся в группе.

3. Предполагаемая реакция – активность в поиске информации, нахождение не только общеизвестных, но и специфических малоизвестных фактов, с которыми знакомы только представители профессии или люди, работающие в той же сфере или близко общающиеся с представителем рассматриваемой профессии.

4. Успешность действия гарантируется заинтересованностью и внутренней мотивированностью учащихся.

5. Неумение учащихся осуществлять поиск информации, неумение работать с письменными источниками (периодика, книги, справочники), незнание специфики работы поисковых машин в сети Интернет.

6. Помощь в работе с материалами, предоставление доступа в Интернет, предложение обратиться за помощью к библиотекарю.

7. Учащиеся обладают необходимой информацией о профессии, что делает возможным переход к разработке замысла и формированию цельной истории.

Подшаг 4.3: создание сценария.

1. Учащиеся выполняют шаг самостоятельно, т.е. учитель выступает в качестве советчика, помощника, к которому можно обратиться в случае возникновения затруднений.

2. Действие осуществляется учащимися самостоятельно.

3. Предполагаемая реакция – генерация интересных идей и предложений.

4. Успешность шага гарантируется открытым простором для творчества, а также стремлением учащихся к творческим решениям.

5. Нежелание включаться в работу, желание отстраниться или заняться своими делами.

6. Данные последствия решаются еще на этапе распределения ролей: например, неактивному участнику можно отдать роль секретаря, который будет записывать идеи, возникающие в ходе обсуждения, функция важная, поэтому в любом случае придется включиться в процесс.

7. Наличие письменного варианта истории обеспечивает ее визуализацию в раскадровке.

Подшаг 4.4: создание раскадровки (описание пошагового процесса съемки).

1. Учащиеся выполняют шаг самостоятельно, т.е. учитель выступает в качестве советчика, помощника, к которому можно обратиться в случае возникновения затруднений.

2. Действие осуществляется учащимися самостоятельно.

3. Если учащиеся сталкиваются с созданием раскадровки впервые, первой реакцией будет недостаточное понимание ввиду отсутствия представления о раскадровке как о части процесса создания видео. Однако данная трудность легко преодолима с помощью демонстрации примеров оформления раскадровки.

4. Успешность действия гарантируется выполнением предыдущих этапов, так как подготовленный сценарий можно считать половиной работы, а также новизной и интересом к деятельности.

5. Непонимание назначения и принципов создания раскадровки.

6. Более подробное объяснение целей создания раскадровки и демонстрация большего числа примеров.

7. Готовая раскадровка обуславливает возможность начать воплощение истории, в частности подготовку визуальных средств.

Подшаг 4.5: поиск\съемка и отбор цифрового материала для истории.

1. Учащиеся выполняют шаг самостоятельно, т.е. учитель выступает в качестве советчика, помощника, к которому можно обратиться в случае возникновения затруднений.

2. Действие осуществляется учащимися самостоятельно.

3. Предполагаемая реакция – интерес, поиск картинок и видео в интернете привлекает учащихся; самостоятельная съемка материалов также порождает любопытство и интерес; подбор аудиоматериалов включает в себя не только подбор фоновой музыки, но и запись голоса, что усиливает личностную вовлеченность.

4. Успешность действия гарантируется увлеченностью старших школьников интернет-технологиями, гаджетами, устройствами.

5. При выполнении этого шага возможны несогласованность действий, неорганизованность при самостоятельной съемке/записи материала.

6. Учащиеся устраняют последствия своими силами (меняют концепцию, снимают в другое время и т.д.)

7. Наличие необходимого визуального и аудиоматериала обуславливает переход к финальной стадии создания истории, т.е. ее сборке.

Подшаг 4.6: компиляция фильма.

1. Учащиеся выполняют шаг самостоятельно, т.е. учитель выступает в качестве советчика, помощника, к которому можно обратиться в случае возникновения затруднений.

2. Действие осуществляется учащимися самостоятельно.

3. Предполагаемая реакция – интерес, ожидание окончания работы, чтобы посмотреть на созданный продукт.

4. Успешность действия гарантируется наличием в группе учащегося, способного осуществить сборку рассказа в видеоредакторе.

5. Помехой при выполнении этого шага может выступить неорганизованность и безответственность учащегося, которому поручен этот этап, затягивание сроков.

6. Учитель может поторопить учащихся, если видит, что наблюдаются проблемы с временными рамками.

7. История готова, соответственно, ее можно представить одноклассникам и учителю.

Подшаг 4.7: демонстрация продукта.

1. Учитель предлагает продемонстрировать истории.

2. Действие осуществляется учащимися самостоятельно.

3. Предполагаемая реакция – гордость за проделанную работу, если она действительно была проделана достойно и в нее вложено много сил, любопытство по отношению к работам одноклассников.

4. Успешность действия гарантируется наличием законченной истории.

5. Помехой при выполнении этого шага может выступить неорганизованность и безответственность учащихся, затягивание сроков.

6. Учитель может назначить более поздний срок сдачи, чтобы все группы успели подготовить свои истории.

7. После презентации как окончательного этапа работы над историей необходим этап рефлексии.

Шаг 5: Рефлексия

1. Учитель предлагает учащимся ответить на вопросы по типу «расскажите о своих впечатлениях», «понравилось ли Вам», «если не понравилось, то почему» и т.д.

2. Действие осуществляется учащимися под управлением учителя.

3. Предполагаемая реакция – желание поделиться впечатлениями, ощущениями; гордость за свой труд, удовлетворение от проделанной работы.

4. Успешность действия гарантируется умением старшеклассников выражать свое мнение и описывать свои чувства.

5. Помехой при выполнении этого шага может выступить нежелание учащихся делиться своими впечатлениями со всеми одноклассниками.

6. Учитель может выразить какие-то свои мысли и впечатления от полученного опыта и потом дать слово учащимся.

7. Рефлексия является последним этапом, логически завершающим технологию.

По окончании проектирования мы получаем следующий технологический алгоритм:

1. Учащиеся делятся на команды.
2. Команды создают цифровой рассказ об одном дне жизни представителя выбранной профессии от его лица
 - a. Распределение ролей в группе.
 - b. Выбор профессии.
 - c. Изучение особенностей профессии, типичные черты представителя, сложности, с которыми может столкнуться начинающий в этом деле.
 - d. Написание сценария.
 - e. Создание раскадровки (описание пошагового процесса съемки).
 - f. Поиск\съемка и отбор цифрового материала для истории.
 - g. Компиляция фильма.
 - h. Демонстрация продукта.
3. Рефлексия (впечатления, что удалось сразу, над чем пришлось потрудиться).

Выводы по главе 1

В главе 1 нами были рассмотрены теоретические аспекты применения педагогических технологий как инструмента развития личностного и коммуникативного компонентов универсальных учебных действий в старшей школе.

Нами было раскрыто одно из ключевых понятий образовательного стандарта «универсальные учебные действия» как один из компонентов метапредметных и личностных результатов образования. Универсальные учебные действия, обладая метапредметным характером, развиваются на уроках каждой учебной дисциплины, не исключая уроки английского языка.

Формирование и развитие универсальных учебных действий на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Нами были рассмотрены возрастные особенности старшего школьного возраста, а именно социальная ситуация развития, психические новообразования, развитие компонентов личности и особенности развития такого вида деятельности как общение. Полученные данные позволили нам определить наиболее важные моменты, на которые необходимо обращать внимание при проектировании технологий развития универсальных учебных действий. Таковыми явились личностное и профессиональное самоопределение и общение как главные направления развития личности в ранней юности.

Нами было проанализировано понятие педагогической технологии, ее признаки, виды, классификации, а также его связь со смежными понятиями «технология обучения», «образовательная технология», «методика обучения». Нами была выбрана концепция понимания педагогической технологии как отработанной системы операций и действий, с наибольшей вероятностью обеспечивающей получение искомых результатов, алгоритма педагогического процесса, используемого в типовых ситуациях.

Мы рассмотрели принципы проектирования педагогических технологий, в частности основные моменты, которые необходимо учитывать при проектировании педагогических технологий, особенности проектирования технологического шага и выстраивание общего технологического алгоритма.

Нами была спроектирована технология развития личностного и коммуникативного компонентов универсальных учебных действий на уроках английского языка в старшей школе. Мы прояснили специфические моменты, играющие важную роль при проектировании технологии (определение характера и круга целей, возможности технологизации исследуемого процесса, соблюдение правила соответствия педагогической цели структуре и масштабу субъектов образовательного процесса, наличие у проектирующего системно-структурного представления о предмете проектирования, а именно о структуре технологии). Мы составили и проанализировали предварительный этап проектирования, включающий в себя диагностику ситуации, выявление проблем, выработка позиции и возможного решения, определение формата проекта (времени, пространства, контекста, круга его участников).

На основе имеющихся данных мы составили алгоритм технологии, реализующей заявленную цель, с подробным анализом каждого технологического шага.

В следующей главе мы рассмотрим 2, 3 и 4 этапы проектирования технологии, включающие входной срез развития универсальных учебных действий коммуникативного и личностного типа, практическое применение технологического алгоритма, анализ эффективности спроектированной технологии путем повторного среза уровня развитости учебных действий исследуемого типа и анализ полученных результатов.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО И КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ УУД НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В данной главе будет представлен анализ эффективности спроектированной нами технологии развития универсальных учебных действий коммуникативного и личностного типа. Мы проведем входной срез развития исследуемых универсальных учебных действий, применим разработанный технологический алгоритм на практике и на основе результатов повторного среза уровня развитости исследуемых учебных действий проанализируем эффективность спроектированной технологии.

2.1. Оценка уровня развития коммуникативных и личностных универсальных учебных действий

Определение эффективности технологии становится возможным при проведении исследования уровня универсальных учебных действий коммуникативного и личностного типа до применения технологии и после ее применения, а также при наличии диагностического инструментария, позволяющего провести данное исследование.

В качестве инструментария для диагностики уровня личностного действия профессионального самоопределения нами была использована методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель и А.Г. Грецова [см. Приложение 9]. Данная методика позволяет определить

уровень профессионального самоопределения, на котором находится исследуемый учащийся.

Оценка сформированности коммуникативных универсальных учебных действий производилась нами методом педагогического наблюдения путем определения уровня овладения учащимися этими действиями согласно следующим критериям [Мандель 2015: 308]:

- 0-й уровень – учащиеся совершенно не владеют данным действием;
- 1-й уровень – учащиеся знакомы с характером данного действия, умеют выполнять его лишь при достаточной помощи учителя (взрослого);
- 2-й уровень – учащиеся умеют выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников;
- 3-й уровень – учащиеся умеют достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг;
- 4-й уровень – учащиеся автоматизированно, свернуто и безошибочно выполняют действия.

В исследовании принимали участие 15 учащихся 10А класса МАОУ гимназии №2 г. Екатеринбурга. Перед началом применения технологии учащиеся прошли первичный срез уровня развития универсальных учебных действий личностного и коммуникативного типа.

Срез уровня развития универсальных учебных действий личностного типа до применения технологии производился путем письменного заполнения бланков, интерпретации и анализа результатов по методике изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель и А.Г. Грецова. Результаты исследования и интерпретация согласно методике представлена в таблице 10.1 [см. Приложение 10, Таблица 10.1].

Согласно данным, полученным в результате исследования, у участников были выявлены три типа профессиональной идентичности: сформированная профессиональная идентичность (5 чел.), мораторий (кризис

выбора) (9 чел.) и неопределенное состояние профессиональной идентичности (1 чел.). Полученные результаты могут быть интерпретированы нами следующим образом.

В исследовании статусов профессиональной идентичности, проведенном одним из авторов применяемой методики к.псих.н. А.А. Азбель, отмечена ситуация преобладания у десятиклассников статусов «сформированная профессиональная идентичность» и «мораторий». Данная ситуация охарактеризована исследователем как адекватная для исследуемого возраста [Азбель 2004: 145].

Преобладание статуса «мораторий» у исследуемых учащихся, на наш взгляд, может быть обосновано тем, что исследуемые учащиеся находятся в промежутке между 9 и 11 классом, когда нужно определять профессиональную направленность, выбирать учебное заведение для получения дальнейшего образования и начинать работать на результат для достижения поставленной цели. Статус моратория говорит о том, что учащиеся равнодушны к вопросам, которые касаются их профессионального будущего, и серьезно подходят к выбору пути.

Отмечено, что в процессе выбора профессионального пути практически каждый человек проходит через этап кризиса, соответствующий стадии моратория идентичности. Для этого этапа характерны беспокойство по поводу своего профессионального будущего, неуверенность в своих силах, переживания по поводу неопределенности жизненных перспектив. Как утверждает А.А. Азбель, если есть желание, чтобы профессия была выбрана осмысленно, ее необходимо «выстрадать», что означает пройти через кризис, а не избегать его, говоря что «об этом еще рано думать» или «о моем будущем позаботятся родители» [Азбель, Грецов 2012: 123]. Соответственно, исходя из вышеизложенных изысканий, есть основания полагать, что учащиеся, которые на момент исследования не определились с выбором профессии и находились в стадии моратория, находятся на правильном пути

к определению своей профессиональной идентичности: они не избегают кризиса и сознательно подходят к выбору профессии, обдумывая варианты, оценивая свои возможности и взвешивая «за» и «против».

Исследование уровня коммуникативных универсальных учебных действий проводилось методом педагогического наблюдения и конспектирования. Мы посетили разные уроки, на которых присутствовали учащиеся, участвующие в исследовании, в частности уроки английского языка, французского языка, истории, литературы, биологии и физики. Пользуясь критериями определения уровня развития универсальных учебных действий коммуникативного типа, мы установили уровень развития данных учебных действий. Полученные результаты оформлены в Таблице 11.1 [см. Приложение 11, Таблица 11.1].

Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации развито на 4 уровне у 3 учащихся; на 3 уровне у 12 учащихся. Данный результат говорит о том, что к 10 классу все учащиеся группы успешно владеют данным действием, но большинство выполняют его не на высшем уровне.

Умение адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции и умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом развиты на 4 уровне у 2 учащихся, на 3 уровне у 13 учащихся. Данный результат говорит о том, что не все учащиеся группы успешно умеют отстаивать свою позицию в споре и аргументировать свою точку зрения, большинство выполняют его не на высшем уровне, однако владеют им достаточно хорошо.

Умение слушать и слышать развито на 4 уровне у трех учащихся; на 3 уровне у девяти учащихся, на 2 уровне у трех учащихся. Данный результат говорит о недостаточном уровне владения действием некоторыми учащимися, однако 80% учащихся владеют действием на высоком уровне.

3 уровень готовности спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое, умения вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем был обнаружен у двенадцати учащихся, 2 уровень выявлен у трех учащихся. Данный результат говорит о том, что к 10 классу не все учащиеся группы успешно владеют данным действием, но большинство выполняют его на высоком уровне.

Действие разрешения конфликтов, в частности выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация, обнаружило 4 уровень развития у 1 учащегося, 3 уровень у 10 учащихся и 2 уровень у 4 учащихся. Данный результат говорит о высоком уровне развития умения решать конфликты у 73% учащихся, однако небольшая часть учащихся этим умением владеет не вполне хорошо.

Способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию, или познавательная инициативность 8 учащихся освоена на 3 уровне, 7 учащихся на 2 уровне. На наш взгляд, такой результат обусловлен как индивидуальными особенностями каждого учащегося группы (характер, темперамент), так и его положением в данном маленьком социуме и взаимоотношениями с членами данного социума (лидер, активист, аутсайдер).

Действия управления поведением партнера (контроль, коррекция, оценка действий партнера, умение убеждать) были отмечены у 9 учащихся 3 уровнем, у остальных 2 уровнем. Меньшая часть учащихся не придает указанным действиям значения и не использует их в целях координации работы с партнером.

Действия, связанные с работой в группе (умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми) отмечены

4 уровнем у 5 учащихся, 3 уровнем у остальных учащихся, таким образом основными умениями работы в группе владеют пусть не на высшем уровне, но все учащиеся.

Относительно следования морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества (уважительное отношение к партнерам, внимание к личности другого, стремление устанавливать доверительные отношения взаимопонимания) нами было отмечено, что все учащиеся уважительно относятся друг к другу и стремятся к взаимопониманию, нет открытого недружелюбия или вражды, соответственно, действия оценены уровнем 4 у всех учащихся.

Определив первоначальный уровень развития универсальных учебных действий коммуникативного типа и действия профессионального самоопределения у учащихся 10 класса, нам представляется уместным применить спроектированный технологический алгоритм для выявления его эффективности в развитии действий данного типа.

2.2. Результаты практического применения технологии развития исследуемых УУД: описание и анализ

После исследования уровня развития универсальных учебных действий изучаемого типа нами было выполнено практическое применение разработанного технологического алгоритма на уроке английского языка.

В процессе следования технологическим этапам нами производилось наблюдение за применением учащимися коммуникативных универсальных учебных действий, а также за ситуациями, способными оказать воздействие на формирование коммуникативных универсальных учебных действий и личностного универсального учебного действия профессионального самоопределения.

Следуя спроектированной последовательности, согласно шагу 1 нам следовало разделить учащихся на команды. Учащиеся сделали это самостоятельно, заняв места за партами, предварительно организованными таким образом, чтобы за ними могли разместиться три группы по пять человек.

После обоюдного приветствия мы объявили, что сегодня начнем работу над зачетным проектом по теме «Work». Следует заметить, что учащиеся были оповещены о нестандартном формате зачетной работы заранее, и были готовы к необычной работе.

Нами было объявлено, что зачетной работой по теме является создание истории о человеке, владеющем определенной профессией, от лица этого человека. Учащимся были поставлены следующие задачи: создать персонажа, сказать, кто этот человек по профессии, что входит в его профессиональные обязанности, какой он человек, какие качества помогают ему реализовываться в выбранной профессии, с какими трудностями он сталкивается и как он их преодолевает, и, таким образом, осветить один день из жизни данного персонажа от его лица.

Также было отмечены следующие моменты: учащиеся могут задействовать все свои творческие способности; предпочтительно выбрать профессию, информация о которой будет новой, или ту, о которой хочется узнать больше; по итогам работы над каждым этапом рассказа необходимо представить учителю результат этапа: записанный сценарий, нарисованная раскадровка и т.д.

Итоговым продуктом зачетной работы был указан цифровой рассказ. Учащиеся работали с данной технологией впервые, поэтому мы уделили некоторое время вводному объяснению, что такое цифровой рассказ и как он создается: была дана краткая справка, перечислены этапы создания цифровой истории и еще раз проговорены моменты, необходимые для содержательной стороны истории.

Прежде чем приступить непосредственно к работе мы попросили учащихся распределить роли в группах согласно функциональным обязанностям. Были предложены следующие роли [De Craene 2006]:

- руководитель группы: организует работу в группе, подключает неактивных к работе, отчитывается перед преподавателем о проделанной работе.
- исследователь: отыскивает необходимую информацию (текст, аудио, видео).
- иллюстратор: показывает визуальное воплощение предлагаемых идей с помощью компьютерных редакторов видео и графики.
- коннектор: предлагает, как теоретические идеи могут быть воплощены в рассказе.
- секретарь: ведет протокол обсуждений, т.е. записывает все идеи, мысли, а также фиксирует сценарий или раскадровку.

Состав группы 1: руководитель – Карелин Н.; исследователь – Башинджагян М.; иллюстратор – Беляева Е.; коннектор – Топал А.; секретарь – Луговая Д.

Состав группы 2: руководитель – Шляпкинова В.; исследователь – Завьялов М.; иллюстратор – Брезгина А.; коннектор – Мрясов Г.; секретарь – Малинкина М.

Состав группы 3: руководитель – Колосов Т.; исследователь – Щупов А.; иллюстратор – Молчалина Е.; коннектор – Микишев М.; секретарь – Глазова А.

Зафиксировав распределение ролей, мы пригласили учащихся приступить к работе.

Большие дискуссии наблюдались нами на этапе выбора профессии. Мнения разделились: кто-то хотел взять для рассказа необычную профессию и узнать о ней больше, кто-то хотел изучить свою (была отмечена фраза Топал А. «Давайте просто про мою сделаем и все»). На данном этапе

проявились умения разрешения конфликтов, а именно предупреждение, недопущение конфликтной ситуации, в случае возникновения таковой способность найти оптимальное решение, способность идти на компромисс. Конфликтных ситуаций не возникло, по истечении двух минут все группы определились с профессией: группа 1 выбрала профессию «пилот самолета», группа 2 – «архитектор» и группа 3 – «повар».

Также на данном этапе важную роль сыграло уважительное отношение членов группы друг к другу и готовность интересоваться чужим мнением и высказывать свое, поскольку каждый учащийся имел свой вариант темы, и каждому хотелось, чтобы была выбрана именно его профессия. Данное умение помогло учащимся построить конструктивное взаимодействие и решить поставленную задачу.

Следующий шаг был посвящен изучению особенностей выбранной профессии, описанию типичных личностных черт представителя, сложностей, с которыми может столкнуться не только новичок, но и «бывалый». На данном этапе ключевая роль принадлежит исследователю – члену группы, снабжающему команду данными (информацией, фото, аудио, видео), поскольку без информации о профессии начать работу не представляется возможным. Поиск информации осуществлялся на уроке благодаря техническому оснащению: в распоряжении учащихся были личные ноутбуки, которые мы попросили учащихся принести заранее, а также беспроводное Интернет-соединение, обеспечивающее доступ к сети из кабинета*. Исследователь организует поиск информации; все члены группы обсуждают результаты поиска, отбирают нужные данные (интересные факты, типичные случаи и т.д.) и формируют замысел будущей истории. Секретарь, помимо участия в обсуждении, фиксирует основные важные идеи.

* Ноутбуки использовались нами с целью обеспечения удобства работы. В рамках применения технологии могут использоваться школьные компьютерные классы с доступом в сеть Интернет; однако в данном случае следует заранее планировать работу с учетом графика занятости кабинетов.

На данном этапе были созданы условия для развития всех указанных коммуникативных универсальных учебных действий, а также развития личностного универсального учебного действия профессионального самоопределения, а именно ситуации, в которых применение указанных действий необходимо для их разрешения.

Группа 1 была самой шумной, и обсуждения внутри группы велись очень громко, на что члены остальных групп призывали группу 1 вести себя немного потише, поскольку это мешало творческому процессу. Ситуация разрешилась самими учащимися: группы 2 и 3 заявили, что недовольны поведением группы 1 и попросили зачинщиков беспокойства не мешать, и данное действие возымело эффект. Данное действие было охарактеризовано нами как успешное применение универсального учебного действия управления поведением партнера в лице группы учащихся.

Группе 2 удалось успешно пройти данный этап, вопросы решались без конфликтов и споров.

Группа 3 испытывала сложности с выбором концепции фильма, которые родились у учащихся на основе найденной о выбранной профессии информации. Микишев М. и Щупов А. предлагали свои концепции: одна из них подразумевала драматическую историю про человека, который недоволен своей работой и воображает, как бы ему было хорошо на работе своей мечты; вторая концепция подразумевала обычный рассказ с элементами юмора. Выбор был сделан группой в пользу второй концепции, поскольку, по словам учащихся, несмотря на креативность первой, она будет более простой для восприятия, для ее воплощения потребуется меньше времени и у нее больше шансов на успех. В данной ситуации нами был замечен мотив избегания неудачи у учащихся, приводивших доводы в пользу успешности второй концепции и отказавшихся от первой, которая представляется нам более интересной и необычной с точки зрения воплощения рассказа о представителе выбранной профессии.

Этап написания сценария также включал ситуации, способствующие развитию всех коммуникативных УУД, а именно ситуации учета позиции партнера, принятия решений, разделяемых каждым членом группы и ситуации организации и осуществления сотрудничества.

Также нами было отмечено использование учащимися на данном этапе действия познавательной инициативности. Мы связываем данный факт с тем, что учащиеся работали в предложенном формате первый раз, что послужило причиной трудностей, связанных с написанием сценария. Учащиеся воспользовались способностью добывать недостающую информацию с помощью вопросов и, обратившись к учителю, получили несколько образцов, которыми можно было воспользоваться для создания своего сценария.

Все группы представили свой сценарий как монолог представителя выбранной профессии. Сценарии групп размещены в приложении [см. Приложение 12].

Создание раскадровки также вызвало у учащихся некоторые вопросы по ее назначению и оформлению. Цель создания раскадровки была обозначена нами как визуальное покадровое представление истории до ее полного воплощения, облегчающее процесс доработки истории и внесения изменений. Нами были представлены примеры раскадровок, основываясь на которых учащиеся могли спроектировать раскадровку своей истории, и предоставлен шаблон [см. Приложение 13]. Умение рисовать не являлось важным, поскольку раскадровка помогает создать общее представление о том, что зритель должен увидеть в тот или иной момент истории. Проявив способность задавать вопросы для получения информации, группа 2 создала удачную раскадровку, в общих чертах представляющую предполагаемый видеоряд.

Группа 1 также справилась с задачей, однако изначально в их раскадровке визуальные образы были обозначены вербально, т.е. вместо

изображения кадр был описан словами. На вопрос, почему вместо изображений написаны слова, последовал ответ: «Мы совсем не умеем рисовать», хотя мы специально отмечали отсутствие необходимости особой развитости данного умения. Учащиеся переделали раскадровку с предельной схематичностью.

Группа 3 с данной задачей справилась медленнее, чем остальные группы, поскольку их раскадровка была очень подробной и детальной, несмотря на схематичность.

Следующим технологическим шагом были обозначены поиск и отбор цифрового материала для истории. Данный шаг группы выполнили по-разному.

Группы 3 и 1 следовали обозначенной нами технологической последовательности, т.е. сначала была закончена раскадровка, а затем начат поиск и отбор цифрового материала. Во время поиска в подбор материалов были вовлечены все члены группы.

Группа 2 объединила два этапа технологии, т.е. осуществляла поиск и отбор визуального материала одновременно с созданием раскадровки: учащийся-исследователь, участвуя в обсуждении, одновременно выполнял поиск изображений и видео, тут же согласовывая их с другими членами группы. Это, на наш взгляд, позволило группе существенно сэкономить время на разработку проекта и больше времени посвятить записи голоса, сборке истории и коррекции готового продукта.

При переходе к окончательному монтажу фильма у каждой группы был в наличии сценарий (текст, который предстояло записать голосом) и раскадровка (визуальное схематичное представление истории).

Окончательный монтаж фильма производился учащимся, выполнявшим роль иллюстратора. Совместно с учащимися мы приняли решение выполнить этот этап в домашних условиях, поскольку в условиях работы трех групп в одном кабинете сделать качественную запись звука не

представлялось возможным; также работа иллюстратора во многом индивидуальна, и присутствие остальных членов группы необязательно. Обсуждение группой и внесение необходимых корректив в получившийся продукт происходило также вне классной комнаты.

Таким образом, процесс создания цифрового рассказа занял у учащихся 3 урока (урок 1: включение в технологию, деление на команды, выбор профессии, создание замысла, начало подготовки сценария; урок 2: подготовка сценария, начало работы с раскадровкой; урок 3: завершение раскадровки и подбора материала).

Получившиеся истории демонстрировались учащимися и обсуждались на уроке 4. Учащиеся с интересом смотрели, что получилось у других, и с нетерпением хотели показать свой продукт. Одна из групп очень резко отнеслась к критике (конструктивной) относительно логики повествования, непоследовательного нарратива: на данный комментарий члена 2 группы Малинкиной М. руководитель группы 3 Колосов Т. отметил, что группе 2 тоже следовало бы над этим поработать. Однако конфликта удалось избежать благодаря замечанию Микишева М. о том, что каждая работа имеет недостатки, и следует работать в стремлении к идеалу качества.

После окончания работы нами была произведена устная рефлексия методом фронтального опроса и письменная рефлексия путем заполнения анкеты.

Устная рефлексия показала, что от работы с технологией у учащихся остались положительные впечатления, и при возможности они были бы не против повторить данный опыт. Карелин Н., как руководитель группы 1 поблагодарил свою группу за работу. Завьялов М., исследователь группы 2, предположил, что все участвовавшие в исследовании согласятся с таким форматом зачета по теме как более интересным и продуктивным, чем традиционный письменный тест, несмотря на то, что он более долгий и

ресурсозатратный. Иллюстратор группы 3 Молчалина Е. отметила, что ей нравится получившийся результат и что все хорошо поработали.

Анкета использовалась нами как средство рефлексии для учащихся и как инструмент выявления эффективности данной технологии в развитии личностного универсального учебного действия профессионального самоопределения. С бланком анкеты можно ознакомиться в приложении 14 [Приложение 14]. По итогам анкетирования были получены следующие результаты.

На вопрос 1 все учащиеся ответили положительно, т.е. всем учащимся понравилось работать с данной технологией.

Из положительных моментов были отмечены: необычность – 5 учащихся; интереснее, чем обычный тест – 4 учащихся; узнал новое – 3 учащихся; использование Интернета – 1 учащийся; использование ИКТ – 2 учащихся; работа вместе с друзьями – 2 учащихся; групповая работа – 1 учащийся.

Из не понравившихся моментов были обозначены: ограниченность во времени, мало времени – 5 учащихся; группа, в которой работал – 1 учащийся; необходимость говорить по-английски – 1 учащийся; все понравилось – 2 учащихся; не ответили – 6 учащихся.

14 учащихся хотели бы пройти зачет по теме в подобной форме еще раз. 1 учащийся предпочел бы обычный тест.

Все учащиеся узнали для себя что-то новое о мире профессий в ходе работы над рассказом.

1 учащийся отметил, что данная работа помогла определиться с будущей профессией, он отметил, что именно его профессию группа взяла для истории; 8 учащихся ответили, что технология не оказала никакого влияния на формирование их профессиональных предпочтений; 6 учащихся ответили, что определились ранее.

Ответы на данный вопрос были сопоставлены нами с результатами методики определения уровня профессиональной идентичности, проведенной до применения технологии. По результатам сопоставления мы обнаружили, что учащиеся, имевшие статус сформированной профессиональной идентичности до работы с технологией, выбрали вариант ответа «определился(сь) ранее»; этот же вариант был выбран учащимся с неопределенной профессиональной идентичностью. 8 учащихся, ответивших «нет», имели согласно методике статус идентичности «мораторий», что означает нахождение в кризисе выбора. 1 учащийся, ответивший на вопрос «да», находился в статусе «мораторий».

В графе о впечатлениях учащиеся писали: «Интересно и познавательно», «Хотелось бы побольше таких творческих заданий», «Я стал говорить лучше», «Было сложно говорить на английском, но задание интересное».

Интерпретируя данные, полученные в результате анкетирования, мы пришли к следующим выводам.

Благодаря отсутствию анонимности при проведении анкетирования нам представилось возможным проследить динамику развития личностного УУД профессионального самоопределения до и после применения спроектированной нами технологии. Так, 1 учащийся – Брезгина А. – написала, что в процессе работы с данной технологией они определились с будущей профессией. Как удалось выяснить в ходе беседы после урока, Брезгина А. стояла перед выбором между профессией архитектора и юриста. После более близкого знакомства с профессией архитектора и анализа своих умений, интересов и склонностей, она пришла к выводу, что сделает выбор в пользу архитектуры. Учитывая, что до работы с технологией учащаяся находилась на этапе «мораторий», данный результат можно считать разрешением кризиса и шагом вперед.

100% учащихся отметили, что получили новую информацию о мире профессий в ходе работы над историей. Данный факт, мы полагаем, можно считать вкладом в развитие личностного универсального учебного действия профессионального самоопределения с точки зрения информирования учащихся о существовании и особенностях разнообразных профессий.

93% учащихся предпочли новую форму зачетной работы традиционному тесту, что говорит о необходимости применения таких форм работы на уроке, которые реализовывали бы творческий потенциал учащихся в большей мере, чем это осуществляется на данный момент.

Анализ эффективности данной технологии как средства развития коммуникативных универсальных учебных действий проводился нами в течение недели после проведения работы с технологией. Мы посещали уроки истории, биологии, географии, физики, русского языка, анализируя применение учащимися исследуемых коммуникативных УУД и определение уровня их развития. Результаты наблюдения были занесены в таблицу [см. Приложение 15]. Нами были зафиксированы следующие результаты.

Не было отмечено сдвигов в развитии следующих действий:

- следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества: уважительное отношение к партнерам, внимание к личности другого, стремление устанавливать доверительные отношения взаимопонимания, данные действия выполнялись на высшем уровне, как и до применения технологии;

- действия разрешения конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация – также не были отмечены каким-либо сдвигами, поскольку в результате наблюдения выяснилось, что конфликтные ситуации, наблюдаемые нами в ходе работы, являются типичными для данных учащихся, что сформировало определенный паттерн поведения в данных обстоятельствах;

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; готовность спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое, умение вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем; управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера, умение убеждать также остались на прежнем уровне.

Положительные сдвиги были отмечены нами у Колосова Т., в частности развитие его умения слушать и слышать. Мы полагаем, что данный факт следует связать с его необходимостью как руководителя прислушиваться и принимать главное решение, поскольку без аудиального ознакомления невозможно сделать осознанный выбор.

Также уровень развития данного действия повысился у Карелина Н. что также связывается нами с выполнением роли руководителя. Следует отметить, что Карелин Н. новичок в коллективе, он перевелся в данную школу в этом году, что также оказывает влияние на развитие указанных универсальных учебных действий. Мы обнаружили, что он стал более уверенно работать в группе и реализовывать умения устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, что позволяет нам отметить, что для развития УУД Карелина Н. опыт работы с данной технологией был безусловно положителен.

Также нами было отмечено повышение уровня развития умения адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции у Микишева М., учащийся стал более уверенно и активно отстаивать свою точку зрения, чего не наблюдалось ранее.

Мы обратили внимание на развитие действия познавательной активности у учащихся, имевших низкие результаты по данному критерию после первичного среза. Особенно мы отметили Луговую Д. и ее прогресс до

3 уровня. Мы несколько раз призывали учащихся не стесняться и задавать вопросы, если что-то непонятно; в частности этот призыв был адресован как раз тем, у кого по нашим наблюдениям уровень развития данного действия был низким до применения технологии. Как иллюстратор Луговая Д. подходила и задавала вопросы относительно оформления, можно ли применять то или иное действие. В ходе последующего педагогического наблюдения нами было отмечено, что учащаяся хоть и колеблется при принятии решения спрашивать или не спрашивать, но делает выбор в пользу активного действия и преодоления проблемы непонимания.

Выводы по главе 2

В главе 2 нами было освещено практическое применение спроектированного технологического алгоритма, нацеленного на развитие коммуникативных УУД и личностного УУД профессионального самоопределения, и произведен анализ эффективности технологии как инструмента развития учебных действий исследуемых типов.

Перед применением технологии нами был произведен первичный срез уровня развития исследуемых универсальных учебных действий. По итогам среза уровня развития действия профессионального самоопределения были получены следующие результаты: 34% учащихся имеют сформированную профессиональную идентичность, 60% учащихся находятся в состоянии кризиса выбора и 6% учащихся имеют неопределенное состояние профессиональной идентичности.

Срез уровня развития коммуникативных УУД показал, что учащиеся в должной мере владеют действиями данного типа, однако не на высшем уровне.

В рамках естественного эксперимента нами был применен разработанный нами технологический алгоритм, описанный в главе 1 настоящего исследования.

Для оценки эффективности данной технологии в изучаемом аспекте по завершении работы нами был произведен повторный срез уровня развития личностного УУД профессионального самоопределения с помощью метода анкетирования и исследуемых коммуникативных УУД методом педагогического наблюдения.

По результатам анкетирования нам удалось выяснить, что 6% учащихся благодаря работе с данной технологией сумели разрешить кризис выбора, в котором они находились по итогам первоначального среза.

Нами была установлена эффективность данной технологии в информировании учащихся о разнообразии профессий (100% учащихся получили новую информацию о мире профессий в ходе работы над историей). Также мы установили, что 93% учащихся предпочли творческий вариант проведения зачетной работы обычному тесту, что говорит в пользу применения данной технологии как средства развития творческого начала в учащихся и положительной мотивации учения.

По данным, полученным в результате повторного среза уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий, нами была отмечена положительная динамика:

- у 13% учащихся в развитии умения слушать и слышать;
- у 6% умений работы в группе: устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- у 6% умения адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции);
- у 6% действия познавательной активности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном исследовании был освещен вопрос использования технологического подхода к развитию универсальных учебных действий коммуникативного и личностного типа на уроках английского языка в старшей школе.

Обозначив зависимость развития универсальных учебных действий от особенностей возраста, мы рассмотрели старший школьный возраст с точки зрения появления психических новообразований, социальной ситуации развития, а также потребностей и интересов возраста. Нами было установлено, что главные новообразования возраста относятся к личностной и коммуникативной сферам развития старшеклассника. На основе полученной информации о психологических особенностях старших школьников были выделены коммуникативные универсальные учебные действия и личностное универсальное учебное действие профессионального самоопределения, развитие которых наиболее целесообразно в рассматриваемом возрастном диапазоне.

Мы рассмотрели понятие педагогической технологии как инструмента развития универсальных учебных действий в старшей школе. Учитывая широту данного понятия, нами были разграничены сферы и области его применения, а также связь со смежными понятиями. В соответствии с целями и задачами исследования нами было выбрано определение педагогической технологии как отработанной системы операций и действий, с наибольшей вероятностью обеспечивающей получение искомых результатов, алгоритма педагогического процесса, используемого в типовых ситуациях.

Выделив такое свойство педагогической технологии как проектируемость, мы описали принципы и общий перечень этапов проектирования педагогических технологий.

Руководствуясь общим алгоритмом проектирования педагогической технологии, мы сконструировали технологию развития коммуникативных и личностных универсальных учебных действий на уроках английского языка в старшей школе. Данная технология представила собой синтез двух технологий, зарекомендовавших себя как эффективные инструменты для учителя старших классов, а именно игровой технологии «Один день из жизни...» и технологии цифрового повествования. Основанием для объединения послужил формат итогового продукта обеих технологий, а именно рассказ. Рассматриваемая игровая технология подразумевает создание рассказа об одном дне представителя определенной профессии, в то время как технология цифрового повествования модернизирует итоговый продукт, переводя рассказ в цифровой формат, сопровождая его видеорядом и голосовой дорожкой.

Проанализировав последовательности технологических шагов обеих технологий, нам удалось в соответствии с требованиями к проектированию педагогических технологий построить новую цепочку технологических шагов, которая, согласно научным изысканиям, обеспечивала бы искомый результат, т.е. развитие отмеченных универсальных учебных действий коммуникативного и личностного типа.

Для определения эффективности спроектированного технологического алгоритма нам потребовалось провести первичный срез уровней развития выделенных коммуникативных универсальных учебных действий и личностного универсального учебного действия профессионального самоопределения. В качестве инструментария нами использовались методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель и А.Г. Грецова, а также критерии определения уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий, предложенные Б.Р. Манделем.

По результатам первичного среза уровня развития действия профессионального самоопределения мы выяснили, что 33% учащихся имеют сформированную профессиональную идентичность, 60% учащихся находятся в состоянии кризиса выбора и 6% учащихся имеют неопределенное состояние профессиональной идентичности.

Первичный срез уровня развития коммуникативных УУД, проведенный методом педагогического наблюдения, показал, что уровень владения учащимися рассматриваемыми действиями находится не на высшей отметке, однако по отдельным действиям достигнуты максимальные показатели.

Нами был проведен естественный эксперимент, в ходе которого нами был применен спроектированный технологический алгоритм. При работе в режиме данной технологии нами были отмечены ситуации, провоцирующие развитие исследуемых типов универсальных учебных действий.

Для выявления эффективности примененной технологии нам представилось необходимым сравнить уровни развития исследуемых УУД до и после применения технологии. Повторный срез после применения технологии показал следующую информацию о результатах применения спроектированного алгоритма.

Повторная диагностика личностного УУД профессионального самоопределения проводилась методом анкетирования. По полученным результатам нам удалось выяснить, что 6% учащихся благодаря работе с данной технологией удалось разрешить кризис выбора, который был нами выявлен по итогам первоначального среза.

Нами была установлена эффективность данной технологии в информировании учащихся о разнообразии профессий (100% учащихся получили новую информацию о мире профессий в ходе работы над историей), что также, на наш взгляд, важно для профессионального самоопределения. Также мы отметили положительную динамику в развитии

коммуникативных универсальных учебных действий, а именно умения слушать и слышать, умений работы в группе, умения адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции, а также действия познавательной активности.

Таким образом, нами была реализована теоретическая разработка и проведена экспериментальная проверка эффективности спроектированной технологии развития коммуникативного и личностного компонента универсальных учебных действий на уроках английского языка в старшей школе. Основываясь на полученных в ходе исследования результатах, мы считаем, что цель исследования нами достигнута, а именно доказана эффективность спроектированной технологии в развитии личностных и коммуникативных универсальных учебных действий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дисс. ... канд. психол. наук (19.00.07) / А.А. Азбель. СПб., 2004. – 219 с.
2. Азбель А.А., Грецов А.Г. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.
3. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 8-22.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
6. Васильева М.В. Формирование универсальных учебных действий ученика средствами открытого тематического зачета по математике в старших классах // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. – №3. – С.29-35.
7. Волков Б.С. Психология юности и молодости. – М.: Академический Проект: Трикста, 2006. – 256 с.
8. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – с. 244-268.
9. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1960. – 485 с.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
11. Гребенкина Л.К., Байкова Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. Учебное пособие для студентов высших

педагогических учебных заведений. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

12. Давыдова Н.Н., Смирных О.В. Универсальные учебные действия: управление формированием // Народное образование. – 2012. – №. 1. – С. 167-175.

13. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. – 112 с.

14. Дмитриева Ю.Ю. Использование современных образовательных технологий на уроке английского языка на примере игровых // Педагогические науки. – 2012. – №.2. – С. 33-35.

15. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. – М.: Владос, 2004. – 349 с.

16. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб.: Просвещение, 1995. – 234 с.

17. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии: Пособие для учителей. – Мн.: Белорусский дом печати, 2004. – 288 с.

18. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

19. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

20. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.

21. Коротаева Е.В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: Учебное пособие. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т, 2005. – 254 с.
22. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
23. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
24. Лаптева Т.Г. Некоторые аспекты использования методики CLIL при обучении иностранным языкам // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2012. – Т. 1. – №.6. – С. 237-239
25. Лихачев Б.Т. Педагогика : курс лекций. – М .: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
26. Мандель Б.Р. Современная педагогическая психология. Полный курс. – М., Берлин: Directmedia, 2015. – 828 с.
27. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
28. Милишкевич Т.В. Технология проектной деятельности на уроках английского языка // Известия. – 2010. – №. 2. – С. 64-69
29. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т.1. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.
30. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
31. Муравьева Г.Е. Проектирование педагогических технологий. – Шуя.: Изд-во «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. – 132 с.
32. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. – М.: 2006. – 608 с.

33. Назарова М.В. Опыт применения методики CLIL в обучении английскому языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2015. – №31. – С. 63-67.
34. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
35. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – 2 изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 448 с.
36. Овчинникова С.В. Личностно-ориентированные игровые технологии как средство профессиональной ориентации старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, Карачаево-Черкесский гос. ун-т им. У.Дж. Алиева, 2006. – 177 с.
37. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: Сборник научных трудов. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – С. 5-19.
38. Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с.
39. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 288 с.
40. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
41. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Издат. центр, 2000. – 184 с.
42. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). – М.: Вако, 2005. – 288 с.

43. Романченко М.К., Шалбаева Л.В. Педагогические технологии – основа модернизации профессионального образования // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №. 11. – С. 70-73.
44. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.
45. Саяпин В.Н., Саяпина Н.Н. Педагогические технологии: учебное пособие. – Саратов, Наука, 2009. – 49 с.
46. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
47. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – 2-е изд., перераб, и доп. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2003. – 544 с.
48. Сыромятников А.А., Кузнецова Е.В. Развитие универсальных учебных действий старшеклассников на материале дисциплин естественнонаучного цикла // Инновационная наука. – 2015. – №6 – С. 254-256.
49. Тимиргалиева Т.К. Методика информационно-деятельностного обучения химии на старшей ступени общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. – М: Московский гос. обл. ун-т, 2013. – 218 с.
50. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
51. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении: научно-методическое пособие. – М.: Эйдос, 2012. – 63 с.
52. Чебачева О.В. Современные технологии в обучении английскому языку на примере технологии творческих мастерских // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков. – 2015. – С. 231-235.

53. Чопова С.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся профильных классов: дис. ... канд. пед. наук. – М.: Акад. соц. упр., 2013. – 168 с.
54. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
55. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
56. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
57. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. – М.: Университетская книга, 2008. – 300 с.
58. Арутюнова Т. С. Современные образовательные технологии при обучении английскому языку // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – №3. – С. 5-6.
59. Ахтарова А.Д. Использование современных педагогических технологий на уроках английского языка // «Научное сообщество студентов XXI столетия»: материалы III студенческой международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (23 мая 2012 г.) – Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. – 607 с.
60. Балашова А.И., Ермолова Н.А., Потылицына А.Ф. К вопросу о развитии универсальных учебных действий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – №5. – С. 69-73.
61. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.
62. Ваторопина Е.В. Проектная деятельность по английскому языку: сотрудничество учителя и учащихся // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2013. – №9. – С. 55-58.

63. Есаулова О.В. Развитие коммуникативных умений на английском языке у учеников 7 класса посредством арт-технологий // Вестник ТГУ. – 2012. – №12. – С. 185-188.
64. Козлов С.В. Обучение иноязычной лексике учащихся старших классов на основе ролевых игр проблемной направленности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2012. – №3. – С. 229-233.
65. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
66. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. 2-е изд., доп. / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 224 с.
67. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. [и др.]. // Национальный психологический журнал. – 2011. – №1. – С. 104-110.
68. Новикова Е.А. Роль игры на уроках английского языка на начальном этапе обучения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – №4. – С. 73-74.
69. Лесовая Ю.В. О применении фреймовых технологий при изучении английского языка // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. – №1. – С. 73-78.
70. Мицкевич А.А. Педагогические технологии и их влияние на успешность обучения школьников // ЧиО. – 2008. – №4. – С. 89-93.
71. Семенова Ю.Л. Технология организации проектной деятельности в диалоге культур на уроках английского языка // Педагогическое образование в России. – 2007. – №1. – С. 176-182.
72. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
73. Пузеп Л.Г., Терещенко Ю.А. Формы учебного сотрудничества в школе при реализации федерального государственного образовательного стандарта // Образование и наука. – 2016. – №9. – С. 26-42.

74. Salmon Ch. Storytelling la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits. – Paris, La Découverte, 2007. – 240 p.

Электронные ресурсы

75. Ершова О.Ю., Калужина Т.С., Минеева Н.Ф. Инновационные методы профориентационной работы в молодежной сфере // Педагогические и информационные технологии в образовании. – 2016. – №15 [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.susu.ru/pit-edu/article/download/493/417> (дата обращения: 26.02.2017).

76. Куркова С.В. Проектная технология на уроке английского языка // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – №4 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-tehnologiya-na-uroke-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 03.03.2017).

77. Паудяль Н.Ю., Филиндаш Л.В. Игровые инновационные методики в профориентационной работе преподавателя // Сервис в России и за рубежом. – 2015. – №2 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-innovatsionnye-metodiki-v-proforientatsionnoy-rabote-prepodavatelya> (дата обращения: 26.04.2017).

78. Суханова О.А. Элективный курс «Политическое красноречие» в аспекте формирования коммуникативных универсальных учебных действий // Учёные записки ЗабГУ. – 2011. – №6 [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektivnyy-kurs-politicheskoe-krasnorechie-v-aspekte-formirovaniya-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 20.01.2017).

79. Таланова С.И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 226-228 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1918/> (дата обращения: 24.04.2017).

80. Турчен Д.Н. Универсальные учебные действия как фактор обеспечения преемственности среднего и высшего образования // ИСОМ. – 2013. – №2 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/universalnye-uchebnye-deystviya-kak-faktor-obespecheniya-preemstvennosti-srednego-i-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 20.01.2017)

81. Ходенко Н.М. Влияние развивающих сред на личностное самоопределение старшеклассников // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – №2 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-razvivayuschih-sred-na-lichnostnoe-samoopredelenie-starsheklassnikov> (дата обращения: 26.02.2017).

82. Чайка Л.В. Развитие универсальных учебных действий старшеклассников на уроках информатики // Вестник РУДН. – 2013. – №4 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-universalnyh-uchebnyh-deystviy-starsheklassnikov-na-urokah-informatiki> (дата обращения: 20.01.2017).

83. Юрасова Е.С., Горбачева Е.А. CLIL технология на уроках английского языка // Царскосельские чтения. – 2015. – №XIX [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/clil-tehnologiya-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 03.02.2017).

84. Chung S.K. Art Education technology: Digital Storytelling // ART EDUCATION. – 2007. – №2 [Online]. Syst. requirements: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www1.udel.edu/present/aaron/digitalstory/Readings/Art%20Ed%20Tech%20digital%20storytelling.pdf> (дата обращения: 21.03.2017).

85. De Craene M.M. Digital Storytelling: A Practical Classroom Management Strategy // ICT and Computing in Education. – 2006. – №3 [Online]. URL: http://terry-freedman.org.uk/artman/publish/printer_804.php/ Digital (дата обращения: 04.01.17).

86. Hartley J., McWilliam K. Story Circle: Digital Storytelling Around the World. – John Wiley & Sons, 2009. – 328 p [Online]. URL: https://books.google.ru/books?id=U1_V4NHFrNcC&dq=Hartley+McWilliam+Story+Circle&hl=ru&source=gbs_navlinks_s (дата обращения: 26.04.2017).

87. Robin B.R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom // Theory Into Practice. – 2008. – №47 [Online]. URL: <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf> (дата обращения: 26.04.2017).

88. Robin B.R. The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning // Digital Education Review. – 2016. – №30 [Online]. URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwidifnSkMrTAhVIOJoKHdKWDSgQFghCMAQ&url=http%3A%2F%2Frevistes.ub.edu%2Findex.php%2Fder%2Farticle%2Fdownload%2F16104%2Fpdf&usg=AFQjCNGzFT-dLkrc-Zeh8lHH_HOC8T5UszQ&cad=rjt (дата обращения: 26.04.2017).

89. Smeda N., Dakich E., Sharda N. The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study // Smart Learning Environments. – 2014. – №6 [Online]. Syst. requirements: Adobe Acrobat Reader. – URL: http://download.springer.com/static/pdf/440/art%253A10.1186%252Fs40561-014-0006-3.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Fslejournal.springeropen.com%2Farticle%2F10.1186%2Fs40561-014-0006-3&token2=exp=1493544176~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F440%2Fart%25253A10.1186%25252Fs40561-014-0006-3.pdf*~hmac=bf85794584725b7da92fee77624d1b798002a58ce982e92c0ddd71b2ec2c4fd8 (дата обращения: 26.04.2017).

Словари, энциклопедии

90. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И.Загвязинского, А.Ф.Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

91. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / сост. В.А. Мижериков; ред. П.И. Пидкасистый. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 542 с.

Универсальные учебные действия, их виды

[Асмолов, Бурменская, Володарская 2008]

Личностные УУД:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- смыслообразование, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом. Ученик должен соотносить результат деятельности и то, что побуждает деятельность, для чего она осуществляется; он должен задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня учение? — и уметь на него отвечать;
- нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор [там же: 29].

Регулятивные УУД:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения материала, известного и усвоенного учащимися, и того, что еще неизвестно;
- планирование как определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; подразумевает составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование как предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция как внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

- оценка как выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий [там же].

Познавательные УУД:

- общеучебные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

- структурирование знаний;

- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;

- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера [там же: 30].

- знаково-символические действия:

- моделирование как преобразование объекта из чувственной формы в модель, в которой выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);

- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область [там же].

- логические действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;

- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

- подведение под понятие, выведение следствий;

- установление причинно-следственных связей;

- построение логической цепи рассуждений;

- доказательство;

- выдвижение гипотез и их обоснование [там же].

- постановка и решение проблемы как познавательное универсальное действие:

- формулирование проблемы;

- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера [там же].

Коммуникативные УУД:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками: определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- разрешение конфликтов: выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- управление поведением партнера: контроль, коррекция, оценка его действий;

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [там же: 38].

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Психологические трудности старшего школьного возраста по Р.В. Овчаровой [Овчарова 2005: 279]

Психофизиологический уровень	Психологический уровень
<ul style="list-style-type: none">• Незавершенность физического развития• Синдром дисморфофобии (физическая непривлекательность)• Неустойчивость эмоциональной сферы• Высокий уровень личностной тревожности• Особенности высшей нервной деятельности	<ul style="list-style-type: none">• Задержка развития теоретического мышления• Отсутствие навыков и приемов смысловой памяти• Маленький объем оперативной памяти• Нереалистичность воображения• Несформированность волевой сферы
Личностный и межличностный уровни	
<ul style="list-style-type: none">• Проблема самосознания• Проблема личностного роста• Неадекватный уровень притязаний• Несформированность жизненных планов• Несформированность потребностей• Несовпадение учебных и профессиональных интересов• Низкая социальная активность при стремлении к социальному одобрению и др.	

Коммуникативные универсальные учебные действия, предлагаемые к развитию в старшей школе

[Асмолов, Бурменская, Володарская 2011: 110]

- 1) умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- 2) умение адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции; умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом;
- 3) умение слушать и слышать;
- 4) готовность спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое, умение вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем;
- 5) разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- 6) способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию (познавательная инициативность);
- 7) управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера, умение убеждать;
- 8) работа в группе: умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- 9) следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества: уважительное отношение к партнерам, внимание к личности другого; стремление устанавливать доверительные отношения взаимопонимания.

Понятие «педагогическая технология» с точек зрения разных исследователей

- содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько) [Беспалько 1989: 176];
- совокупность форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса (психолого-педагогический словарь (сост. В.А. Мижериков)) [Мижериков 1998: 436];
- совокупность психолого-педагогических установок, определяющих, в свою очередь, специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств (Б.Т. Лихачев) [Лихачев 2010: 174];
- система теоретических положений, позволяющая реализовать технологический подход к педагогике, который предполагает указание объективно необходимых шагов субъектов педагогического процесса (в первую очередь – ученика), гарантирующих формирование требуемого образовательного результата (В.В. Юдин) [Юдин 2008: 16];
- отработанная система операций и действий, с наибольшей вероятностью обеспечивающая получение искомых результатов, алгоритм педагогического процесса, используемый в типовых ситуациях (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова) [Загвязинский, Закирова 2008: 25];
- сложная и открытая система приемов и методик, объединенных приоритетными образовательными целями; концептуально взаимосвязанных между собой задач [Евладова 2004: 95];

- прикладная педагогическая дисциплина, обеспечивающая реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром, посредством тонкого психологически оправданного «прикосновения к личности», искусством которого владеет педагог (Н.Е. Щуркова) [Щуркова 2002: 9];
- система теоретически обоснованных принципов и правил, а также соответствующих им приемов и методов эффективного достижения педагогом целей обучения, воспитания и развития школьников (Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков) [Борытко, Соловцова, Байбаков 2006: 7];
- строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В.Н. Саяпин, Н.Н. Саяпина [Саяпин, Саяпина 2009: 24].

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 5.1

Сравнительные параметры методики обучения и технологии обучения по Коротаевой Е.В. [Коротаева 2005: 21]

Параметры	Методика обучения	Технология обучения
Определение	Отрасль педагогической науки, представляющая собой частную теорию обучения или частную дидактику	1) совокупность способов организации учебного процесса, направленных на оптимизацию учебно-познавательного процесса; 2) конструирование и применение методов и приемов для обеспечения эффективности учебного процесса
Предмет	Сфера пересечения профессиональной (преподавательской) деятельности учителя и научной области знаний в рамках учебного предмета	Система форм и видов взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения, учитывающая возможности педагога и учащегося, адекватно применяемая на различных учебных предметах
Задача	<ul style="list-style-type: none"> • устанавливаются нормативные требования к обучающей деятельности учителя и учащихся; • определяются методы, методические средства и организационные формы взаимодействия учителя и учащихся, наиболее полно отвечающие задачам обучения конкретной дисциплине; • учителю обеспечивается возможность постоянного обновления теоретических и методических знаний; • создаются условия для повышения профессионального мастерства и обмена передовым педагогическим (и методическим) опытом 	<ul style="list-style-type: none"> • обеспечивает решение одновременно трех задач в процессе обучения: учебно-познавательной, коммуникативно-развивающей, социально-ориентационной; • усиливает учебную мотивацию, оптимизирует систему оценки ЗУН учащихся; • вооружает конкретными приемами и навыками индивидуальной и групповой работы в процессе познавательной деятельности; • дает учащимся представление об основах автодидактики, способах получения, обработки, воспроизведения информации

Формы	Семинары-практикумы, индивидуальные и групповые консультации; защита конспектов, уроков, взаимопосещения, анализ и самоанализ урочной деятельности; творческие отчеты; педагогические чтения, курсы повышения квалификации, конкурсы «учитель года» и др.	Урок, система занятий в виде «погружения», деловой, ролевой игр, непосредственное и опосредованное (дистантное, прологированное во времени, д/з) учебное взаимодействие с со-учениками, педагогом, ТСО и т.д.
Результат	Повышение профессионального мастерства педагога → возможность повышения результативности учебного процесса в рамках конкретной учебной дисциплины	Повышение субъектности (активной, инициативной, ответственной творческой позиции) всех участников учебного процесса: учителя, учащегося, психолога и др. → возможность повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в рамках образовательного учреждения

Классификации педагогических технологий

[Селевко 2005: 53-59]

- **По уровню применения** выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.
- **По философской основе:** материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.
- **По ведущему фактору** психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии.
- **По научной концепции** усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.
- **По ориентации на личностные структуры:** информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам - ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий - СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений - СЭН), технологии саморазвития (формирование самоуправляющих механизмов личности - СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы - СДП).
- **По характеру содержания и структуры** называются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.
- **По типу организации и управления познавательной деятельностью (В.П.Беспалько)**
Взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или

направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств). Сочетание этих признаков определяет следующие виды технологий (по В.П.Беспалько – дидактических систем):

- 1) классическое лекционное обучение (управление - разомкнутое, рассеянное, ручное);
- 2) обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);
- 3) система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное);
- 4) обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) - самостоятельная работа;
- 5) система «малых групп» (циклическое, рассеянное, ручное) – групповые, дифференцированные способы обучения;
- 6) компьютерное обучение (циклическое, рассеянное, автоматизированное);
- 7) система «репетитор» (циклическое, направленное, ручное) - индивидуальное обучение;
- 8) «программное обучение» (циклическое, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

- традиционная классическая классно-урочная система Я. А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);
- современное традиционное обучение, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;
- групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;
- программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.
- Принципиально важной стороной в педагогической технологии является **позиция ребенка** в образовательном процессе, **отношение к ребенку** со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько типов технологий.

а) Авторитарные технологии, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

б) Высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются **дидактоцентрические технологии**, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений.

в) **Личностно-ориентированные технологии** ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является *целью* образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическими.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

г) **Гуманно-личностные технологии** отличаются, прежде всего, своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедают» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

д) **Технологии сотрудничества** реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

е) **Технологии свободного воспитания** делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

ж) **Эзотерические технологии** основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании – Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс – это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия с Вселенной.

- **Способ, метод, средство** обучения определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие и др.

- **По категории обучающихся** наиболее важными и оригинальными являются:

- массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;
- технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);
- технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.);
- различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофрено-педагогика);
- технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

- И, наконец, названия большого класса современных технологий определяются содержанием тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергается существующая традиционная система.

По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий:

а) Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека Е.Н. Ильина и др.

б) Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова и др.

- в) Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, Инге Унт, В.Д. Шадриков), перспективноопережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Д. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.
- г) Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М.Б. Воловича и др.
- д) Природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка; обучение по Л.Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушнiru, технология М. Монтессори и др.
- е) Альтернативные: вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А.М. Лобка.
- ж) Наконец, примерами комплексных политехнологий являются многие из действующих систем авторских школ (из наиболее известных – «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского, «Русская школа» И.Ф. Гончарова, «Школа для всех» Е.А. Ямбурга, «Школа-парк» М. Балабана и др.)

Игровая технология «День из жизни...» или «Сон из жизни...»

[Пряжников 2005: 159-160]

Цель: повышение уровня осознания учащимися типического и специфического в профессиональной деятельности того или иного специалиста

Время проведения: 15-25 минут.

Основные этапы:

1. Участники садятся в круг, ведущий определяет вместе с участниками, какая профессия будет рассматриваться в игре, например, фотомодель.

2. Ведущий инструктирует участников: «Сейчас мы совместными усилиями постараемся составить рассказ о трудовом дне нашего работника – фотомодели. Это будет рассказ только из существительных. Например, рассказ о трудовом дне учителя бы быть таким: звонок - завтрак - звонок - урок - двоечники - вопрос - ответ - тройка - учительская - директор - скандал - урок - отличники - звонок - дом - постель». В этой игре мы посмотрим, насколько хорошо мы представляем себе фотомодели, а также выясним, способны ли мы к коллективному творчеству, ведь в игре существует серьезная опасность каким-то неудачным штришком (неуместно названным, «ради хохмы», дурацким существительным) испортить весь рассказ. Важное условие: прежде чем назвать новое существительное, каждый игрок обязательно должен повторить все, что было названо до него. Тогда наш рассказ будет восприниматься как целостное произведение. Чтобы запоминать названные существительные, советую внимательно смотреть на всех говорящих, как бы связывая слово с конкретным человеком.»

3. Ведущий называет первое слово, а остальные игроки по очереди называют свои существительные, обязательно повторяя все, что называлось до них. Если игроков немного (6-8 человек), то можно пройти два круга, когда каждому придется называть по два существительных.

4. Рефлексия: обсуждение.

Ведущий может спросить у участников: получился целостный рассказ или нет? Не испортил ли кто-то общий рассказ своим неудачным существительным? Если рассказ получился путанным и сумбурным, то можно попросить кого-нибудь из игроков своими словами рассказать, о чем же был составленный рассказ, что в нем происходило. Можно также обсудить, насколько правдиво и типично был представлен трудовой день рассматриваемого профессионала.

Опыт показывает, что игра обычно проходит достаточно интересно. Участники нередко находятся в творческом напряжении. Больше двух раз применять технологию не следует.

Не менее интересной может быть аналогичная игра, но уже на тему «Сон из жизни...» такого-то специалиста. В этом случае возможно более творческое и бурное фантазирование участников, поскольку речь идет о необычной, почти мистической ситуации, связанной с загадочным миром снов.

Технология цифрового повествования: технологическая цепочка создания цифрового рассказа [Robin 2016: 23]

1. Выбор темы.

Подумайте, какой цели вы хотите достичь: донести информацию, убедить, спросить, пробудить интерес? Кто Ваша целевая аудитория?

2. Исследование темы.

Исследуйте выбранную тему. Пользуясь поисковыми машинами в сети Интернет, не забывайте о существовании библиотек, они также могут оказать Вам помощь в поиске материала.

3. Написание чернового варианта сценария.

Данный текст – будущая аудиодорожка к Вашей истории. Прочитайте написанное вслух. Удостоверьтесь, что цель истории ясна, а Ваша позиция по теме понятна.

Рекомендации по написанию сценария:

А) краткость и четкость: Вы пишете сценарий для цифрового рассказа длиной всего в несколько минут. Лучший вариант – сосредоточиться на проблеме или теме.

Б) личный взгляд: Ваша цифровая история уникальна. Эта история Ваша, и слушатели захотят услышать Вашу точку зрения. Возможно, придется раскрыть некоторые детали своей жизни в этой истории, чтобы придать рассказу эмоциональность, хотя только Вы решаете, чем готовы поделиться с другими.

В) кольцевая композиция: большая часть историй имеет трехчастную структуру: начало, середина и конец. Начало истории – начало сюжетной линии. В средней части описываются в деталях проблема или тема истории. Рассказ следует развивать по направлению

к кульминационной точке. Конец наступает там, где даны ответы на все поставленные автором истории вопросы. Вывод по окончании истории должен, согласно принципам кольцевой композиции, быть связан с началом. Покажите Ваш сценарий другим и спросите, что, на их взгляд, могло бы сделать Вашу историю более понятной или полезной. Пользуясь отзывами, улучшите его. Написание сценария – циклический процесс, и для получения стоящих результатов потребуется сделать несколько попыток.

4. Поиск, создание, добавление изображений.

С помощью поисковых сервисов, таких, как Google Image Search, можно искать фотографии, рисунки, клипарт-изображения, карты, графики и многое другое. Не забывайте, что вы можете использовать и собственноручно снятые фотографии в цифровом формате. Уважайте авторское право! Пользуйтесь материалами, которые находятся в публичном доступе или имеют лицензию для бесплатного распространения произведений культуры Creative Commons.

5. Создание раскадровки.

Раскадровка представляет собой графический обзор всех элементов, которые планируется включить в историю. Раскадровка поможет визуально представить историю еще до ее воплощения. Вносить изменения в замысел или добавлять новые детали на этапе раскадровки гораздо проще.

6. Запись голоса

Используйте микрофон, обеспечивающий запись высокого качества, или приложение для записи голоса на Вашем смартфоне.

7. Добавление фоновой музыки

Правильно подобранная музыка дополняет и обогащает повествование. Существует много сайтов, как например Jamendo.com, которые предоставляют музыку, не ограниченную в использовании законом об авторском праве, бесплатно.

8. Сборка истории.

Выберите программу, с помощью которой будете соединять части истории воедино.

9. Публикация истории.

Поделитесь своей историей в сети Интернет на YouTube, Google, Vimeo или других сайтах.

Методика изучения статусов профессиональной идентичности

(А.А. Азбель, А.Г. Грецов) [Сунцова 2009: 4-11]

Инструкция: опросник состоит из 20 пунктов, по каждому из которых возможны четыре варианта ответов: а, b, с, d. Внимательно прочитайте их и выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения. Возможно, что какие-то варианты ответов покажутся вам равноценными, тем не менее, выберите тот, который в наибольшей степени отвечает вашему мнению. Запишите номера вопросов и выбранный вариант ответа на каждый из них (а, b, с, d). Старайтесь быть максимально правдивыми! Среди ответов нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайтесь угадать, какой из них «правильный» или «лучший».

Обработка результатов

Каждый вариант ответа оценивается в 1 или 2 балла по одной из шкал в соответствии с приведенным ниже «ключом», баллы суммируются. Чем выше сумма баллов, набранная вами по каждому из статусов, тем в большей степени суждения о нем применимы к вам.

Интерпретация полученных данных

Неопределенное состояние профессиональной идентичности

Состояние характерно для оптантов, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Чаще всего этим статусом обладают подростки, родители которых не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему своих

детей. Такой статус бывает и у подростков, привыкших жить текущими желаниями, недостаточно осознающих важность выбора будущей профессии.

0-4	Слабо выраженный статус
5-9	Выраженность ниже среднего уровня
10-14	Средняя степень выраженности
15-19	Выраженность выше среднего уровня
20 баллов и выше	Сильно выраженный статус

Сформированная профессиональная идентичность

Эти оптанты характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Этим статусом обладают юноши и девушки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь, потому что определились, чего хотят достигнуть.

0-3	Слабо выраженный статус
4-7	Выраженность ниже среднего уровня
8-11	Средняя степень выраженности
12-15	Выраженность выше среднего уровня
16 баллов и выше	Сильно выраженный статус

Мораторий (кризис выбора)

Такое состояние характерно для человека, исследующего альтернативные варианты профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение в отношении своего будущего. Эти юноши и девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя

различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения. На этой стадии нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями: полное взаимопонимание может быстро сменяться непониманием, и наоборот. Как правило, большая часть людей после «кризиса выбора» переходят к состоянию сформированной идентичности, реже к навязанной идентичности.

0-2	Слабо выраженный статус
3-5	Выраженность ниже среднего уровня
6-8	Средняя степень выраженности
9-11	Выраженность выше среднего уровня
12 баллов и выше	Сильно выраженный статус

Навязанная профессиональная идентичность

Это состояние характерно для человека, который выбрал свой профессиональный путь, но сделал это не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей. На какое-то время это, как правило, обеспечивает комфортное состояние, позволяя избежать переживаний по поводу собственного будущего. Но нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека. Вполне возможно, что в дальнейшей жизни это приведет к разочарованию в сделанном выборе.

0-4	Слабо выраженный статус
5-9	Выраженность ниже среднего уровня
10-14	Средняя степень выраженности
15-19	Выраженность выше среднего уровня
20 баллов и выше	Сильно выраженный статус

Ключ опросника

№ вопроса	Профессиональная идентичность			
	<i>Неопределенная</i>	<i>Навязанная</i>	<i>Мораторий</i>	<i>Сформированная</i>
1	a – 2	b – 1	d – 1	c – 1
2	d – 1	b – 1	a – 2	c – 1
3	c – 1	b – 1	a – 2	d – 1
4	c – 1	a – 2	b – 1	d – 1
5	c – 1	a – 2	b – 1	d – 1
6	c – 1	a – 1	d – 1	b – 2
7	a – 1	b – 2	c – 1	d – 1
8	b – 2	a – 1	c – 1	d – 1
9	a – 1	c – 1	d – 1	b – 2
10	c – 1	b – 2	a – 1	d – 1
11	c – 2	b – 1	d – 1	a – 1
12	b – 1	c – 2	a – 1	d – 1
13	c – 2	b – 1	a – 1	d – 1
14	d – 1	a – 1	c – 2	b – 1
15	b – 1	a – 1	d – 1	c – 2
16	b – 1	a – 1	d – 2	c – 1
17	d – 2	a – 1	c – 1	b – 1
18	c – 1	a – 1	d – 2	b – 1
19	c – 1	b – 1	a – 1	d – 2
20	a – 1	c – 1	b – 1	d – 2
Сумма				

БЛАНК МЕТОДИКИ

Фамилия, имя _____ класс _____
дата проведения _____

Инструкция: опросник состоит из 20 пунктов, по каждому из которых возможны четыре варианта ответов: а, b, с, d. Внимательно прочитайте их и выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения. Возможно, что какие-то варианты ответов покажутся вам равноценными, тем не менее, выберите тот, который в наибольшей степени отвечает вашему мнению. Запишите номера вопросов и выбранный вариант ответа на каждый из них (а, b, с, d). Старайтесь быть максимально правдивыми! Среди ответов нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайтесь угадать, какой из них «правильный» или «лучший».

1. Меня не беспокоит мое профессиональное будущее.

- а) Согласен: еще не пришло время решать, где мне дальше учиться или работать.
- b) Согласен, я уверен, что мои родители помогут мне в моем профессиональном будущем.
- с) Согласен, так как я уже давно все решил по поводу своего профессионального будущего, и нет смысла беспокоиться.
- d) Не согласен, ведь если о будущем не беспокоиться сейчас, то потом будет слишком поздно.

2. Мне трудно принять решение, куда пойти получать дальнейшее образование.

- а) Согласен, так как меня интересует сразу несколько специальностей, которые хотелось бы получить.
- b) Согласен, поэтому я лучше прислушаюсь к мнению авторитетного человека (родителя, хорошего знакомого, друга).
- с) Не согласен, я уже принял решение о том, где я буду учиться или работать в дальнейшем.
- d) Не согласен, поскольку еще пока не задумывался над этой проблемой.

3. Я регулярно изучаю спрос на представителей той специальности, которую я планирую получить.

- а) Согласен, ведь от спроса на рынке труда зависит, какую специальность я выберу.
- b) Не согласен, поскольку родители знают лучше, какую специальность мне предложить.
- с) Не согласен, так как время анализировать спрос на профессии еще не пришло.
- d) Не согласен, я уже решил, что все равно получу ту специальность, которую я хочу.

4. Я до сих пор не обсуждал с родителями свои будущие профессиональные планы.

- а) Согласен, так как моими родителями уже давно решено, кем я буду, и со мной не советовались по данному вопросу.
- b) Не согласен, мои родители как раз постоянно со мной обсуждают мои профессиональные предпочтения.
- с) Согласен, у нас в семье не принято обсуждать мои профессиональные планы.

d) Не согласен, мы с родителями давно все обсудили, и я принял решение по поводу своей будущей профессии.

5. Мои родители выбрали мне дальнейшую специальность.

a) Согласен, и надо признать, что они вообще лучше меня разбираются в этом вопросе.

b) Не согласен, но мы регулярно обсуждаем вопрос моей будущей специальности.

c) Не согласен, поскольку родители не вмешиваются в мои проблемы с выбором профессии

d) Не согласен, так как выбор специальности был скорее моим самостоятельным решением, чем их.

6. Мне вполне ясны мои будущие профессиональные планы.

a) Согласен, так как выстроить их мне помогли родители (знакомые), которые являются специалистами в этой профессиональной области.

b) Согласен, поскольку я построил их самостоятельно, основываясь на собственном жизненном опыте.

c) Не согласен, так как у меня пока отсутствуют профессиональные планы.

d) Не согласен, но как раз сейчас я пытаюсь выстроить эти профессиональные планы

7. На мои профессиональные цели сильно влияет мнение моих родителей.

a) Не согласен, у моих родителей никогда не возникало желания ставить мне профессиональные цели.

b) Согласен, поскольку мои родители с детства говорили мне, кем я должен стать.

c) Согласен, цели еще сформулированы слабо, но окончательное решение будет все-таки принято мной, а не родителями.

d) Согласен, так как родители, конечно, приняли участие в обсуждении этого вопроса, но все-таки решение уже принято мной самостоятельно.

8. Думаю, мне еще слишком рано задумываться над вопросами построения своей карьеры.

a) Согласен, так как моя карьера все равно будет зависеть от решения моей семьи.

b) Согласен, мне и раньше в жизни не приходилось сталкиваться с вопросами построения карьеры.

c) Не согласен, уже настал тот момент, когда нужно выбирать путь своей дальнейшей карьеры.

d) Не согласен, я уже давно и точно решил, каким образом я буду выстраивать свою карьеру.

9. Уже точно решено, какую специальность я хочу получить после окончания школы.

a) Не согласен, так как я еще не думал над своей конкретной специальностью.

b) Согласен, и я могу точно назвать учебное заведение и специальность, которую я получу.

c) Согласен, так как мои родители уже сообщили мне, на кого и где я буду дальше учиться,

d) Не согласен, мне трудно понять, какая специальность подходит именно мне.

10. Друзья советуют мне, какое образование лучше получить.

a) Согласен, мы с ними часто обсуждаем этот вопрос, но я пытаюсь строить свои профессиональные планы самостоятельно.

б) Согласен, и я собираюсь вместе с другом получить одинаковое образование, прислушавшись к его мнению.

с) Не согласен, так как обдумывать свою будущую карьеру нам с друзьями некогда, у нас есть много более интересных дел.

д) Не согласен, я уже принял решение относительно своего будущего без помощи друзей.

11. Для меня не принципиально, где именно учиться в дальнейшем.

а) Согласен, так как для меня главное — получить специальность, о которой давно мечтаешь, а не конкретное место учебы.

б) Согласен, поскольку уверен, что родители все равно «устроят» меня на хорошую работу после учебы.

с) Согласен, поскольку профессиональная учеба – не главное в жизни.

д) Не согласен, так как от выбора учебного заведения зависит качество моего образования.

12. Я боюсь без совета моих родителей принимать ответственные решения по поводу моей дальнейшей профессиональной деятельности.

а) Согласен, я делаю попытки сориентироваться в профессиональной жизни, но пока затрудняюсь выбрать что-то одно.

б) Не согласен, так как мои родители все равно не хотят и не могут мне ничего посоветовать.

с) Согласен, поскольку мои родители с детства помогают мне, контролируя многие события в моей жизни, в том числе и в плане выбора профессии.

д) Не согласен, свои решения по этому вопросу я уже принял абсолютно самостоятельно.

13. Я не часто думаю о своем профессиональном будущем.

а) Не согласен, над этой проблемой я думаю довольно часто.

б) Согласен, так как я знаю, мои родители сделают так, чтобы у меня в жизни все устроилось отлично.

с) Согласен, думаю мне еще рано над этим размышлять.

д) Согласен, так как я все уже решил для себя и сейчас концентрирую свое внимание на других проблемах.

14. У меня на примете несколько учебных заведений, куда я мог бы пойти учиться.

а) Не согласен, так как мои родители уже определили меня в конкретное учебное заведение, где я дальше и буду учиться.

б) Не согласен, я сам хочу учиться только в одном, вполне определенном учебном заведении.

с) Согласен, я как раз выбираю одно из профессиональных учебных заведений.

д) Не согласен, иногда мне кажется, что я сам не знаю, чего я хочу от будущего.

15. Никакие жизненные проблемы не смогут мне помешать достигнуть поставленных профессиональных целей.

а) Согласен, поскольку знаю, что мои родители сделают все, чтобы эти цели осуществились.

б) Не согласен, у меня пока еще нет профессиональных целей.

- с) Согласен, так как я хорошо осознаю свои профессиональные цели и стремлюсь к ним.
- д) Не согласен, я еще не до конца понимаю, в чем состоят эти цели.

16. У нас дома часто разгораются бурные дискуссии по поводу моей будущей карьеры.

- а) Не согласен, поскольку мои родители по этому вопросу все уже решили и с ними уже бесполезно спорить.
- б) Не согласен, так как мои родители не особо интересуются вопросом моей карьеры.
- с) Не согласен, ведь по поводу карьеры я все уже решил сам и спорить со мной все равно бесполезно.
- д) Согласен, я советуюсь с родителями, хотя иногда наши взгляды относительно моего будущего могут расходиться.

17. Меня мало интересует информация о том, как выстраивать карьеру в различных профессиональных областях.

- а) Согласен, так как мои родители уже выбрали мне будущую сферу деятельности и нет надобности собирать какую-либо дополнительную информацию.
- б) Согласен, потому что я уже принял решение о том, кем я буду и где буду учиться.
- с) Не согласен, я как раз сейчас активно анализирую возможности карьерного роста в различных областях деятельности.
- д) Согласен, меня вообще мало интересует информация о том, где и как можно выстраивать карьеру.

18. Я держу на примете несколько профессиональных целей.

- а) Согласен, но они были определены заранее моими родителями.
- б) Не согласен, у меня всего одна профессиональная цель.
- с) Не согласен, я о них пока еще не задумывался.
- д) Согласен, таких целей пока несколько, и я не решил, какая из них для меня основная.

19. Я очень хорошо представляю свой дальнейший карьерный рост.

- а) Не согласен, пока мое профессиональное будущее – это множество альтернативных вариантов выбора.
- б) Не согласен, но я уверен, что мои родители устроят меня на хорошую работу, где карьера мне будет обеспечена.
- с) Не согласен, так как мне не хочется вникать, какая карьера подходит именно мне, у меня есть и более важные проблемы.
- д) Согласен, и я уже могу назвать основные шаги моей профессиональной жизни.

20. Родители предоставили мне возможность сделать свой профессиональный выбор самостоятельно.

- а) Не согласен, потому что мои родители вообще не участвуют в моем профессиональном выборе.
- б) Согласен, но мы все равно еще обсуждаем мой профессиональный выбор.
- с) Не согласен, так как родители считают, что при самостоятельном выборе я могу ошибиться.

d) Согласен, и я уже сделал свой профессиональный выбор.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Таблица 10.1

**Результат первичного среза уровня развития действия
профессионального самоопределения десятиклассников
(методика изучения статусов профессиональной идентичности
А.А. Азбель, А.Г. Грецова)**

№	Статус профессиональной идентичности Учащийся	Неопределенное состояние профессиональной идентичности	Сформированная профессиональная идентичность	Мораторий (кризис выбора)	Навязанная профессиональная идентичность
1	Башинджагян М.			+	
2	Топал А.			+	
3	Карелин Н.			+	
4	Луговая Д.		+		
5	Беляева Е.			+	
6	Мрясов Г.		+		
7	Малинкина М.		+		
8	Брезгина А.			+	
9	Шляпникова В.			+	
10	Завьялов М.		+		
11	Колосов Т.			+	
12	Щупов А.		+		
13	Молчалина Е.			+	
14	Микишев М.				+
15	Глазова А.			+	

Результаты первичного среза уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий десятиклассников

Перечень коммуникативных учебных действий, предлагаемых для диагностики:

- 1) умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- 2) умение адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции; умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом;
- 3) умение слушать и слышать;
- 4) готовность спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое, умение вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем;
- 5) разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- 6) способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию (познавательная инициативность);
- 7) управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера, умение убеждать;
- 8) работа в группе: умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- 9) следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества: уважительное отношение к партнерам, внимание к личности другого; стремление устанавливать доверительные отношения взаимопонимания.

**Выявленные уровни развития коммуникативных универсальных учебных действий
десятиклассников**

№	номер КУУД	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Учащийся									
1	Башинджаган М.	3	4	3	2	3	3	2	3	4
2	Топал А.	4	3	3	3	2	3	3	4	4
3	Карелин Н.	3	3	2	3	3	3	3	3	4
4	Луговая Д.	3	3	4	3	3	2	3	4	4
5	Беляева Е.	3	3	4	3	3	2	2	4	4
6	Мрясов Г.	3	4	3	3	3	3	3	3	4
7	Малинкина М.	3	3	3	3	2	2	3	3	4
8	Брезгина А.	3	3	3	3	3	2	2	3	4
9	Шляпкинова В.	3	3	4	3	4	3	3	4	4
10	Завьялов М.	4	3	3	3	3	3	3	3	4
11	Колосов Т.	3	3	2	3	3	3	3	3	4
12	Щупов А.	3	3	3	2	3	3	2	3	4
13	Молчалина Е	4	3	3	3	3	2	3	4	4
14	Микишев М.	3	3	3	3	2	3	2	3	4
15	Глазова А.	3	3	3	3	3	2	2	3	4

Сценарии цифровых историй, подготовленные группами

Группа 1

Have you ever flown a plane? Have you ever spent a lot of time in the sky? I have/ My name is Rick and I am a pilot.

I have dreamt about being a pilot since my childhood. I had a lot of toy planes and I imagined myself a pilot when I played with them.

My dream came true and I became a real pilot! This is my usual day.

I get up at different time because it depends on my timetable. Some flights are early morning ones and some midnight ones. I always wear special uniform and it is always neat and tidy. I need to check if the aircrew and the plane are ready for the flight. When we are in the sky, I check the flight instruments such as a navigation display and a mode control panel, which is used to control heading, speed, altitude, vertical speed, vertical navigation and lateral navigation. I also receive messages from the airports and other planes. I work in the company which provides international flights and my level of English is quite high.

I usually eat three times a day: I have breakfast, lunch and dinner. I got used to eating in the cockpit.

The most difficult for me is staying attentive all the time because you need to control the instruments constantly. Another difficulty is connected with the feeling of responsibility. You are responsible for all the passengers, the crew and the plane so to do this job you need to be courageous, fearless and resistant to emotions. But despite all the difficulties I love my job and wish you to choose your profession!

Группа 2

My name is Monica and I am an architect. I have been working as an architect for 8 years already. I decided to become an architect in the 7th form when we studied technical drawing. I also studied in the Art school at that time and I liked drawing buildings and streets. This experience helped me to understand that I'd like to create buildings for people and so, I am an architect.

I like my job very much. Every morning I get up and think that I am lucky because I have a job which I like. I have breakfast, then go to the office and start working.

This is my workplace and this is my computer. Computer is the most necessary tool that helps me to create my projects. Special programmes have resources to create interior and exterior design of any building.

But before I started creating buildings I studied history of architecture and other theoretical subjects at the University. This helped me to distinguish architectural styles and types of buildings and also it gave me grounds for creating my own projects.

If you want to become an architect you must know the following things. You will not always be supplied with work, it means if you have an order, you work. If there are no orders, it means no work, and no money.

Sometimes you will have to work 24\7 to finish the project on time.

Sometimes the client is a fault-finding person and you have to correct the project many times. Many many times. Be ready to work hard every day and every minute!

Each profession has advantages and disadvantages and being an architect is not an exception. But I like my job because firstly I help people and secondly I add some beauty to the world around.

Wish you luck in choosing your job!

Группа 3

Some people think a lot about their future profession. I have chosen my way spontaneously.

My name is Bernard and I am a cook. I wanted to become a football player when I was a child but my family told me to choose another occupation. I didn't think much and chose a college where I studied restaurant management. I fell in love with this job and started building my career.

I spent all the time in the kitchen of the restaurant where I work. All the cooks prepare different food during the working day. I prefer cooking vegetables and desserts.

In the evening I am usually tired and I do not cook anything at home despite I am a cook. My wife cooks perfectly and she always cooks food for our family.

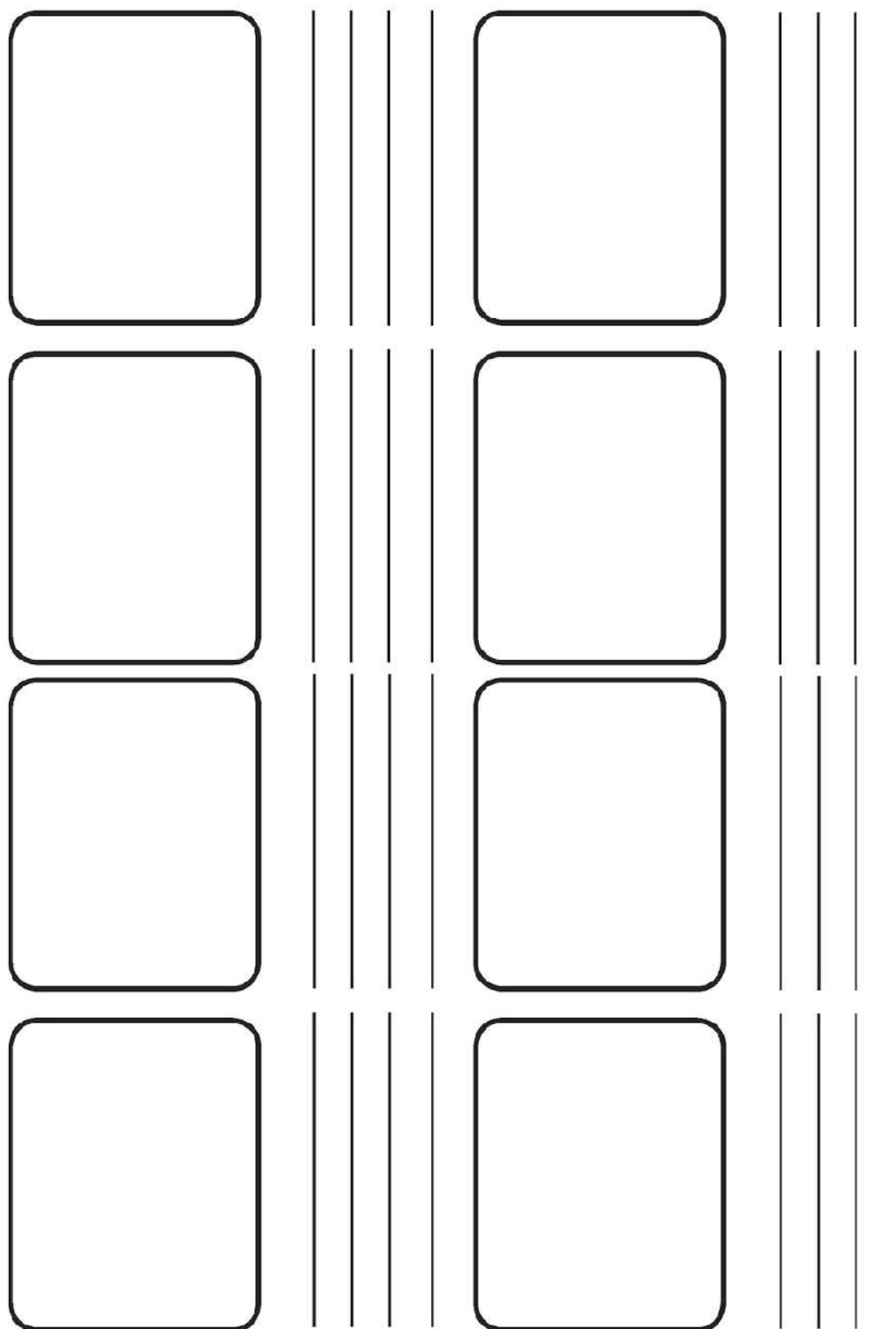
If you ask me about troubles, I will say that the most difficult thing is to find contact with chef and colleagues. The relationships between you and people you work with are important for the success of the restaurant. If you get on well, you work quickly and you do not waste time sorting things out.

However, if you want to become an outstanding cook like Gordon Ramsay or Jamie Oliver, you have to work a lot but the result will be fantastic! Don't be afraid and try it!

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Шаблон раскадрировки, предложенный учащимся

(Источник: <http://www.videographer.su/forums/lofiversion/index.php/t6387.html>)



Анкета по завершении работы

Для того чтобы мы имели возможность сделать Ваше обучение в школе более интересным и качественным, пожалуйста, заполните данную анкету.

ФИО _____

1. Понравилась ли Вам новая форма зачета по теме «Работа»? да / нет
2. Если Вы ответили «да», что понравилось Вам больше всего?

3. Что не понравилось? _____

4. Хотели бы Вы пройти зачет по теме в подобной форме еще раз?
да / нет

5. Получили ли Вы в ходе работы над рассказом новую информацию о существующих профессиях? да / нет

6. Помогла ли Вам новая форма зачета определиться с будущей профессией? да \ нет \ определился(сь) ранее

7. Ваши впечатления: _____

Спасибо за участие!

Результаты первичного среза уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий десятиклассников

Перечень коммуникативных учебных действий, предлагаемых для диагностики:

- 1) умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- 2) умение адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции; умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом;
- 3) умение слушать и слышать;
- 4) готовность спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое, умение вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем;
- 5) разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- 6) способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию (познавательная инициативность);
- 7) управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера, умение убеждать;
- 8) работа в группе: умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- 9) следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества: уважительное отношение к партнерам, внимание к личности другого; стремление устанавливать доверительные отношения взаимопонимания.

**Выявленные уровни развития коммуникативных универсальных учебных действий
десятиклассников**

№	номер КУУД Учащийся	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Башинджагян М.	3	4	3	2	3	3	2	3	4
2	Топал А.	4	3	3	3	2	3	3	4	4
3	Карелин Н.	3	3	3	3	3	3	3	3	4
4	Луговая Д.	3	3	4	3	3	3	3	4	4
5	Беляева Е.	3	3	4	3	3	2	2	4	4
6	Мрясов Г.	3	4	3	3	3	3	3	3	4
7	Малинкина М.	3	3	3	3	2	2	3	3	4
8	Брезгина А.	3	3	3	3	3	2	2	3	4
9	Шляпкинова В.	3	3	4	3	4	3	3	4	4
10	Завьялов М.	4	3	3	3	3	3	3	3	4
11	Колосов Т.	3	3	3	3	3	3	3	3	4
12	Щупов А.	3	3	3	2	3	3	2	3	4
13	Молчалина Е.	4	3	3	3	3	2	3	4	4
14	Микишев М.	3	4	3	3	2	3	2	3	4
15	Глазова А.	3	3	3	3	3	2	2	3	4